



TESIS DOCTORAL

*Del ingreso al egreso: factores favorecedores de la
inclusión educativa en estudiantes universitarios de
grado con discapacidad.*

Autor:

D. José Luis López Bastías

Directores:

D. Francisco Reyes Téllez

D. Ricardo Moreno Rodríguez

Programa de Doctorado en Humanidades: Lenguaje y Cultura
Escuela Internacional de Doctorado

2019



Universidad
Rey Juan Carlos

Escuela Internacional de Doctorado

INFORME DEL DIRECTOR DE TESIS PARA LA AUTORIZACIÓN DE DEFENSA DE TESIS DOCTORAL

(En el caso de existir más de un director de la tesis doctoral, deberá presentarse un informe de cada uno de los co-directores)

D. Francisco Reyes Téllez

Director/a de la tesis doctoral de D/D^a José Luis López Bastías
informa favorablemente la solicitud de autorización de defensa de la tesis doctoral con el

Título: Del ingreso al egreso: factores favorecedores de la inclusión educativa en estudiantes universitarios de grado con discapacidad,

presentada por dicho/a doctorando/a.

Programa de Doctorado: Humanidades: Lenguaje y Cultura

La tesis está sometida a procesos de confidencialidad: SÍ NO X

Valoración:

(aportaciones de la tesis, publicaciones a las que ha dado lugar, valoración global)

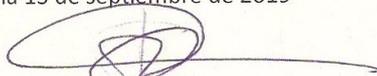
La presente tesis doctoral ha dado lugar a seis artículos. El primero de ellos lleva por título "La conceptualización de la discapacidad a lo largo de la historia: una mirada a través de la evolución normativa", publicado en la Revista de la Facultad de Derecho de México. Tomo LXIX, Número 273, enero-abril 2019. Dicha revista está indexada en Latindex, Humanindex y Bibliat.

El segundo tiene por nombre, "Las actitudes de los estudiantes universitarios de grado hacia la discapacidad" y ha sido aceptado para su publicación por la Revista de Educación Inclusiva, para el Vol. 12 Nº2 que será publicado en diciembre de 2019. Esta revista está indexada en ERIHPLUS, Emerging Sources Citation Index, DOAJ y Dialnet. También aparece reflejada en MIAR, Dulcinea y REDIB.

De igual forma, se han presentado 4 artículos más, los cuales se encuentran en proceso de revisión por pares ciegos en diferentes revistas del ámbito educativo.

Se autoriza la presentación de la tesis como compendio de publicaciones: SÍ NO X

Fecha 13 de septiembre de 2019



Fdo: Francisco Reyes Téllez

**INFORME DEL DIRECTOR DE TESIS PARA LA AUTORIZACIÓN DE DEFENSA
DE TESIS DOCTORAL**

(En el caso de existir más de un director de la tesis doctoral, deberá presentarse un informe de cada uno de los co-directores)

D. Ricardo Moreno Rodríguez

Director/a de la tesis doctoral de D/D^a José Luis López Bastías
informa favorablemente la solicitud de autorización de defensa de la tesis doctoral con el

Título: Del ingreso al egreso: factores favorecedores de la inclusión educativa en estudiantes universitarios de grado con discapacidad,

presentada por dicho/a doctorando/a.

Programa de Doctorado: Humanidades: Lenguaje y Cultura

La tesis está sometida a procesos de confidencialidad: SÍ NO X

Valoración:

(aportaciones de la tesis, publicaciones a las que ha dado lugar, valoración global)

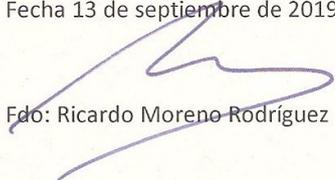
La presente tesis doctoral ha dado lugar a seis artículos. El primero de ellos lleva por título "La conceptualización de la discapacidad a lo largo de la historia: una mirada a través de la evolución normativa", publicado en la Revista de la Facultad de Derecho de México. Tomo LXIX, Número 273, enero-abril 2019. Dicha revista está indexada en Latindex, Humanindex y Bibliat.

El segundo tiene por nombre, "Las actitudes de los estudiantes universitarios de grado hacia la discapacidad" y ha sido aceptado para su publicación por la Revista de Educación Inclusiva, para el Vol. 12 Nº2 que será publicado en diciembre de 2019. Esta revista está indexada en ERIHPLUS, Emerging Sources Citation Index, DOAJ y Dialnet. También aparece reflejada en MIAR, Dulcinea y REDIB.

De igual forma, se han presentado 4 artículos más, los cuales se encuentran en proceso de revisión por pares ciegos en diferentes revistas del ámbito educativo.

Se autoriza la presentación de la tesis como compendio de publicaciones: Sí NO

Fecha 13 de septiembre de 2019


Fdo: Ricardo Moreno Rodríguez

AGRADECIMIENTOS

Cuando uno está a punto de finalizar su tesis doctoral, no puede evitar acordarse de todas aquellas personas que le han acompañado desde el primer momento.

Sin mis padres y mi hermana yo no habría llegado hasta aquí. Papá, tú me has enseñado a comprender que la vida es una carrera de fondo, que las grandes cimas se conquistan dando pequeños pasos y que nunca hay que rendirse. Mamá, gracias por tu generosidad y por tu paciencia, por dar tu vida por el cuidado de tus hijos y por situar siempre nuestra educación en el centro. Rocío, con tu ejemplo me has demostrado que siempre hay que ser fiel a uno mismo, sin importar las piedras con las que te puedas encontrar por el camino.

Elena, tú has estado conmigo en todos los pasos que he dado, y no podría tener mejor compañera de viaje. Has vivido conmigo las dos caras de la tesis. Por un lado, has hecho tuyas mis alegrías y mis logros, pero también has vivido de primera mano todos los sacrificios a los que nos hemos visto sometidos. El más importante, sin lugar a duda, ha sido el de restar tiempo compartido de calidad. Aún con todo, siempre he tenido tu apoyo y tu comprensión. Gracias por saltar conmigo y por hacer fácil lo difícil. Gracias por darme alas. Te quiero.

Mi más sincero agradecimiento también a mis directores de tesis. Paco tú me has enseñado que, como toda empresa en la que uno se embarca, la carrera investigadora no puede ser vivida a medias tintas. El tesón y la constante búsqueda de la excelencia son dos factores que espero me ayuden a construir una carrera, al menos, la mitad de exitosa que la tuya.

Ricardo, a ti te debo gran parte de lo que soy ahora. Me diste mi primera oportunidad, confiaste en mí y me abriste las puertas de una nueva realidad, una en la que descubrí mi vocación y en la que encontré a los mejores compañeros. Contigo he aprendido que todos tenemos la posibilidad de hacer algo por mejorar el mundo en el que vivimos y que son los pequeños gestos, los detalles cotidianos,

los que marcan la diferencia. Definitivamente, no podría haber encontrado mejor maestro del que aprender ni mejor modelo al que aspirar a ser.

Al equipo humano que conforma la Unidad de Atención a Personas con Discapacidad y Necesidades Educativas Especiales también les debo que hoy esté redactando este epígrafe de agradecimientos. Miriam, sin tu orientación y tu guía yo no estaría hoy escribiendo sobre educación inclusiva. Porque, incluso en los momentos más difíciles, siempre me dedicas tu tiempo, una sonrisa y el mejor de los consejos. Contigo a mi lado sé que no hay reto que juntos no podamos superar. Sin duda alguna, eres la hermana mayor que nunca tuve. Chema e Inma, vosotros mejor que nadie me habéis demostrado que se nos conoce por nuestros actos. Juntos, compañeros en la trinchera, hemos compartido el viaje de redacción de la tesis, haciendo más liviana la carga, sobre todo en los momentos de mayor pesadumbre. Siempre prestos a ayudarme aún cuando eso ha supuesto restarle tiempo de dedicación a vuestras tesis. Pronto también leeréis vuestra tesis. Esto es solo el comienzo y por ello estoy seguro de que nos quedan otras muchas “primeras veces” por vivir juntos.

Rosa, gracias a ti deseé por primera vez comenzar mi andadura en los estudios de doctorado, un buen día de febrero en Salamanca. Gracias también a Carni, a Ocupa a Nerea, a Rayco a Chema y a Celes por hacer de esta tesis la suya y preocuparse por cada paso que daba. Gracias también a las últimas incorporaciones. Rosana y Javier, gracias por ayudarme a darle el último empujón al trabajo. Rocío (M.J.), gracias por ayudarme a “abrochar” la tesis y por estar ahí ante las continuas dudas de maquetación.

Y como no, gracias a todos los estudiantes y docentes que han participado en cada uno de los estudios realizados. Esta tesis es por vosotros y para vosotros.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
PARTE I: MARCO TEÓRICO.	7
<i>CAPÍTULO I. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA DISCAPACIDAD.</i>	9
1.1 Introducción.	11
1.2 Aproximación histórica al concepto de discapacidad.	12
1.2.1 La Prehistoria. La discapacidad en los albores del Ser Humano.	12
1.2.2 La discapacidad en la Edad Antigua.	14
1.2.3 La discapacidad en la Antigüedad Clásica.	17
1.2.4 La discapacidad durante la Edad Media, el Renacimiento y la Reforma.	20
1.2.5 La discapacidad en los Siglos XVI, XVII y XVIII.	21
1.2.6 El caso de España durante el Siglo de Oro.	23
1.2.7 La discapacidad a lo largo del Siglo XIX.	24
1.2.8 La discapacidad desde finales del Siglo XIX hasta mediados del Siglo XX.	26
1.2.9 La discapacidad en la segunda mitad del Siglo XX.	29
1.2.10 La discapacidad en el momento actual: los inicios del Siglo XXI.	32
1.3 Los modelos de conceptualización de la discapacidad.	34
1.3.1 Modelo de Puig de la Bellacasa.	35
1.3.2 Modelo de Demetrio Casado.	37
1.3.3 Modelos actuales de conceptualización de la discapacidad.	39
1.4 La discapacidad en cifras.	43
1.5 Conclusiones.	48

<i>CAPITULO II. LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN LA UNIVERSIDAD.</i>	51
2.1 Introducción.	53
2.2 La educación inclusiva.	54
2.3 La educación inclusiva en España.	61
2.3.1 La situación de la educación inclusiva en España.	66
2.3.2 Limitaciones de la educación inclusiva en España.	73
2.4 Universidad y discapacidad.	77
2.4.1 El perfil del estudiante con discapacidad en la universidad española.	82
2.4.2 El perfil del estudiante con discapacidad en la Universidad Rey Juan Carlos.	86
2.4.3 Los servicios de atención al estudiante con discapacidad como medio para favorecer la inclusión.	91
2.4.4 Nuevas perspectivas: la formación del profesorado universitario en Diseño Universal para el Aprendizaje.	96
2.5 Conclusiones.	100
<i>PARTE II: ESTUDIOS EMPÍRICOS.</i>	103
Introducción.	105
<i>CAPÍTULO III. EL ACCESO A ESTUDIOS DE GRADO EN ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD.</i>	107
3.1 Introducción.	109
3.2 ESTUDIO I: EL ACCESO A LA UNIVERSIDAD EN ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD: LA INFLUENCIA DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN LA ELECCIÓN DE ESTUDIOS DE GRADO.	113
3.2.1 Introducción.	113

3.2.2	Muestra.	115
3.2.3	Diseño y procedimiento.	115
3.2.4	Resultados.	118
3.2.5	Discusión.	124
3.2.6	Conclusiones.	125
<i>CAPÍTULO IV: LA PERMANENCIA DE LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN LOS ESTUDIOS DE GRADO: FACTORES FAVORECEDORES DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA.</i>		129
4.1	Introducción.	131
4.2	ESTUDIO II: PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN GRADO UNIVERSITARIO EN RELACIÓN CON LA CALIDAD DEL PROCESO EDUCATIVO.	133
4.2.1	Introducción.	133
4.2.2	Método.	136
4.2.3	Diseño y Procedimiento.	137
4.2.4	Resultados.	138
4.2.5	Discusión.	151
4.3	ESTUDIO III. LA INICIATIVA ACAUNEES COMO PARTE DEL PROCESO DE INCLUSIÓN EDUCATIVA DE LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN LA UNIVERSIDAD.	155
4.3.1	Introducción.	155
4.3.2	Método.	156
4.3.3	Diseño y Procedimiento.	158
4.3.4	Resultados.	158
4.3.5	Discusión.	161
4.4	ESTUDIO IV: LAS ACTITUDES DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE GRADO HACIA LA DISCAPACIDAD.	163
4.4.1	Introducción.	163
4.4.2	Método.	165
4.4.3	Diseño y Procedimiento.	168

4.4.4	Resultados.	_____	169
4.4.5	Discusión.	_____	176
4.5	Conclusiones.	_____	178
<i>CAPÍTULO V. EL EGRESO DE LOS ESTUDIANTES DE GRADO CON DISCAPACIDAD.</i>			181
5.1	ESTUDIO V: EL PERFIL DEL EGRESADO DE GRADO CON DISCAPACIDAD.	___	183
5.1.1	Introducción.	_____	183
5.1.2	Método.	_____	188
5.1.3	Diseño y Procedimiento.	_____	190
5.1.4	Resultados.	_____	191
5.1.5	Discusión.	_____	198
5.2	Conclusiones.	_____	200
<i>CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES GENERALES, LIMITACIONES Y LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURA.</i>			205
6.1	Conclusiones.	_____	207
6.2	Limitaciones en el estudio.	_____	214
6.3	Líneas de investigación futura.	_____	216
<i>BIBLIOGRAFÍA</i>			219
<i>ANEXOS</i>			249
<i>Anexo I. La conceptualización de la discapacidad a través de la historia: una mirada a través de la evolución normativa.</i>			251
<i>Anexo II. Documento de consentimiento informado.</i>			265
<i>Anexo III. Cuestionario para el análisis de la influencia del orientador educativo en el acceso a estudios de grado universitarios en alumnado con discapacidad.</i>			271

<i>Anexo IV. Cuestionario para conocer las percepciones del estudiante con discapacidad en torno a la calidad docente en el proceso de enseñanza aprendizaje.</i>	<i>279</i>
<i>Anexo V. Carta de pre-aceptación. Atención a las necesidades educativas especiales de los estudiantes universitarios con discapacidad: La herramienta ACAUNEES como parte del proceso de inclusión educativa</i>	<i>285</i>
<i>Anexo VI. Informe de ACAUNEES.</i>	<i>289</i>
<i>Anexo VII. Cuestionario de evaluación de la satisfacción docente sobre la herramienta ACAUNEES (CESDA).</i>	<i>295</i>
<i>Anexo VIII. Carta de aceptación del estudio "Las actitudes de los estudiantes de grado hacia la discapacidad".</i>	<i>301</i>
<i>Anexo IX. Escala de actitudes hacia las Personas con Discapacidad.</i>	<i>305</i>
<i>Anexo X. Cuestionario de seguimiento a estudiantes universitarios egresados con discapacidad (CuSEUD).</i>	<i>315</i>

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

<i>Ilustración 1. Población con discapacidad según grupo de deficiencia por causas que la originaron (INE, 2008).</i>	47
<i>Ilustración 2. Alumnado que presenta necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad (ANEED), escolarizado en Educación Especial. Total de personas. España 1990-2017. Basado en Ramos y Huete (2016)</i>	67
<i>Ilustración 3. Alumnado que presenta necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad (ANEED), según entorno educativo en el que está escolarizado. Total de personas. España 1996-2018. Basado en Ramos y Huete, (2016).</i>	68
<i>Ilustración 4. Alumnado que presenta necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad (ANEED), integrado en centros ordinarios. Porcentaje. España 1996-2018. Basado en Ramos y Huete, 2016.</i>	69
<i>Ilustración 5. Distribución del alumnado que presenta necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad (ANEED) escolarizado en Educación Especial, según tipo de deficiencia. Porcentaje. España curso 2017-2018. Elaboración propia.</i>	70
<i>Ilustración 6. Alumnado que presenta necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad (ANEED) escolarizado en centros ordinarios, según tipo de deficiencia. Porcentaje. España curso 2017/2018.</i>	71
<i>Ilustración 7. Alumnado que presenta necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad (ANEED) escolarizado en centros ordinarios, según CCAA. Porcentaje. España curso 2016-2017 (Elaboración propia).</i>	72
<i>Ilustración 8. Alumnado que presenta necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad (ANEED) escolarizado en centros ordinarios, según sexo. Porcentaje. España curso 2017-2018 (elaboración propia).</i>	73
<i>Ilustración 9. Rama de conocimiento estudiantes con discapacidad en grado, primer ciclo y segundo ciclo (Fundación Universia 2019).</i>	84
<i>Ilustración 10. Porcentaje de alumnos de posgrado y máster por tipo de discapacidad (Fundación Universia, 2019).</i>	84

<i>Ilustración 11. Porcentaje de alumnos de posgrado y máster según área de conocimiento (Fundación Universia, 2019).</i>	85
<i>Ilustración 12. Porcentaje de alumnos de doctorado por tipo de discapacidad (Fundación Universia, 2019).</i>	85
<i>Ilustración 13. Rama de conocimiento estudiantes con discapacidad en doctorado (Fundación Universia 2019).</i>	86
<i>Ilustración 14. Estudiantes con discapacidad en la URJC según género (elaboración propia).</i>	87
<i>Ilustración 15. Estudiantes según el tipo de discapacidad (elaboración propia).</i>	88
<i>Ilustración 16. Proporción de hombres y mujeres según tipo de discapacidad (elaboración propia).</i>	88
<i>Ilustración 17. Estudiantes con discapacidad según rama de conocimiento (elaboración propia).</i>	89
<i>Ilustración 18. Tipo de discapacidad según área de conocimiento (elaboración propia).</i>	90
<i>Ilustración 19. Estudiantes de grado con discapacidad según curso (elaboración propia).</i>	91
<i>Ilustración 20. Número de alumnos matriculados según rama de conocimiento.</i>	119
<i>Ilustración 21. Número de alumnos con discapacidad matriculados en función del curso académico.</i>	119
<i>Ilustración 22. Fuente considerada como más importante en la orientación académica.</i>	121
<i>Ilustración 23. Fuentes consideradas como menos importantes por los alumnos, en el proceso de orientación.</i>	121
<i>Ilustración 24. contacto de los alumnos según tipo de discapacidad.</i>	170
<i>Ilustración 25. Edad de inicio en estudios de grado en alumnos.</i>	191
<i>Ilustración 26. Edad de finalización en estudios de grado en alumnos egresados.</i>	192

<i>Ilustración 27. Tiempo empleado en la finalización de los estudios de grado (años).</i>	192
<i>Ilustración 28. Nota media al finalizar el grado de los egresados con discapacidad.</i>	193
<i>Ilustración 29. Meses que necesitaron los alumnos egresados para encontrar trabajo.</i>	194

ÍNDICE DE TABLAS

<i>Tabla 1. Cuadro comparativo entre el Modelo de Puig de la Bellacasa y Demetrio y Casado (Ararteko, 2003)</i>	39
<i>Tabla 2. Prevalencia estimada de la discapacidad moderada y grave por región, género y edad, sobre la Base del estudio Carga Mundial de Morbilidad de 200. Informe mundial sobre la discapacidad (OMS, 2010)</i>	44
<i>Tabla 3. Población con alguna limitación o discapacidad por edad y sexo (INE, 2008)</i>	46
<i>Tabla 4. Prevalencia de la discapacidad por sexo y grupo de edad en edad activa (INE, 2016)</i>	48
<i>Tabla 5. Evolución del modelo educativo según la etapa histórica (González, 2009).</i>	54
<i>Tabla 6. Cronología de acciones favorecedoras de la educación para todos y la inclusión (adaptado y ampliado de Martínez, Haro y Escarbajal, 2010; Moliner, 2013; Medina, 2016; Montanhez, 2015).</i>	55
<i>Tabla 7. Propuestas de definición de educación inclusiva (Medina, 2017:104-106)</i>	58
<i>Tabla 8. Legislación relacionada con la educación inclusiva en España (adaptado y ampliado de Sánchez-Fuentes, 2011).</i>	62
<i>Tabla 9. Evolución legislativa en materia inclusión a estudiantes con discapacidad en la universidad española (elaboración propia).</i>	78
<i>Tabla 10. Población con y sin discapacidad, según nivel educativo. España 2012. Unidades en porcentajes (Espada, 2016).</i>	81
<i>Tabla 11. Estudiantes con discapacidad estudiando en la universidad (Fundación Universia, 2019)</i>	83
<i>Tabla 12. Categorías y Factores del cuestionario cuestionario para el análisis de la influencia del orientador educativo en el acceso a estudios de grado universitarios en alumnado con discapacidad.</i>	116
<i>Tabla 13. principios del Diseño Universal y del Diseño Universal para la Instrucción (Sánchez y Díez, 2013).</i>	135

<i>Tabla 14. Satisfacción general del alumnado con discapacidad.</i>	_____	139
<i>Tabla 15. Satisfacción general según el tipo de discapacidad (1).</i>	_____	140
<i>Tabla 16. Satisfacción general según el tipo de discapacidad (2).</i>	_____	141
<i>Tabla 17. Satisfacción general según la rama de conocimiento (1).</i>	_____	142
<i>Tabla 18. Satisfacción general según la rama de conocimiento (2).</i>	_____	143
<i>Tabla 19. Percepción general de los estudiantes con discapacidad en la utilización de técnicas DUI.</i>	_____	144
<i>Tabla 20. Percepción de los estudiantes en torno a la aplicación de pautas inclusivas, según tipo de discapacidad (1).</i>	_____	146
<i>Tabla 21. Percepción de los estudiantes en torno a la aplicación de pautas inclusivas, según tipo de discapacidad.</i>	_____	147
<i>Tabla 22. Percepción de los estudiantes en torno a la aplicación de pautas inclusivas, según tipo de discapacidad (2).</i>	_____	148
<i>Tabla 23. Percepción de los estudiantes en torno a la aplicación de pautas inclusivas, según rama de conocimiento (1).</i>	_____	149
<i>Tabla 24. Percepción de los estudiantes en torno a la aplicación de pautas inclusivas, según rama de conocimiento (2).</i>	_____	150
<i>Tabla 25. Percepción de los estudiantes en torno a la aplicación de pautas inclusivas, según rama de conocimiento (3).</i>	_____	151
<i>Tabla 26. Dimensiones y factores del cuestionario CESDA</i>	_____	158
<i>Tabla 27. Valoración del formato de la herramienta ACAUNEES</i>	_____	159
<i>Tabla 28. Valoración sobre la percepción de utilidad de la herramienta.</i>	_____	160
<i>Tabla 29. Nivel de satisfacción de los docentes con la herramienta.</i>	_____	160
<i>Tabla 30. Estudiantes de grado pertenecientes a la facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales.</i>	_____	166
<i>Tabla 31. Estudiantes de grado pertenecientes a la facultad de Ciencias de la Salud.</i>	_____	167

<i>Tabla 32. Estudiantes de grado pertenecientes a la facultad de Ingeniería y Arquitectura.</i>	167
<i>Tabla 33. Estudiantes de grado pertenecientes a la facultad de Artes y Humanidades.</i>	168
<i>Tabla 34. Estudiantes de grado pertenecientes a la facultad de ciencias.</i>	168
<i>Tabla 35. Dimensiones del cuestionario.</i>	169
<i>Tabla 36. Actitudes hacia la discapacidad según el área de conocimiento. Dimensión 1.</i>	171
<i>Tabla 37. Actitudes hacia la discapacidad según el sexo. Dimensión 1.</i>	171
<i>Tabla 38. Actitudes hacia la discapacidad según el área de conocimiento. Dimensión 2.</i>	172
<i>Tabla 39. Actitudes hacia la discapacidad según el sexo. Dimensión 2.</i>	173
<i>Tabla 40. Actitudes hacia la discapacidad según el área de conocimiento. Dimensión 3.</i>	174
<i>Tabla 41. Actitudes hacia la discapacidad según el sexo. Dimensión 3.</i>	174
<i>Tabla 42. Actitudes hacia la discapacidad según el área de conocimiento. Dimensión 4.</i>	175
<i>Tabla 43. Actitudes hacia la discapacidad según el sexo. Dimensión 4.</i>	175
<i>Tabla 44. Actitudes hacia la discapacidad según el área de conocimiento. Dimensión 5.</i>	176
<i>Tabla 45. Actitudes hacia la discapacidad según el sexo. Dimensión 5.</i>	176
<i>Tabla 46. Competencias transversales</i>	184
<i>Tabla 47. Muestra de egresados según el grado cursado.</i>	189
<i>Tabla 48. Áreas del cuestionario CuSEUD</i>	190
<i>Tabla 49. Formación de los egresados con discapacidad una vez finalizan estudios de grado.</i>	193
<i>Tabla 50. Percepción en la adquisición de competencias generales en egresados universitarios con discapacidad.</i>	195

<i>Tabla 51. Adquisición de competencias específicas y contenidos propios del grado que estudiaron.</i>	196
<i>Tabla 52. Barreras percibidas durante el desarrollo del grado por el alumnado egresado con discapacidad.</i>	197
<i>Tabla 53. Nivel de satisfacción con aspectos generales del grado.</i>	198

INTRODUCCIÓN

La Universidad se configura como uno de los entornos académicos más apropiados para el acceso al mercado de trabajo y para conseguir la plena inclusión de las personas con discapacidad en la sociedad (Peralta, 2007; Espada, 2016). En este sentido, 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, en cumplimiento con lo dictado por la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de 2006, pretendió impulsar la accesibilidad y la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad dentro del entorno universitario, tanto en el acceso como en la permanencia y en el ejercicio de sus derechos y obligaciones académicas.

A su vez, el Real Decreto 412/2014, de 6 de junio, por el que se establece la normativa básica de los procedimientos de admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado, también recogió y aportó diferentes medidas con el fin de favorecer el acceso a las enseñanzas oficiales ofertadas por cada institución pública ubicada en territorio nacional, teniendo en cuenta los principios de “no discriminación” e “igualdad de oportunidades” tanto en el ingreso al sistema universitario como en el desarrollo de los planes formativos oficiales contemplados dentro de éste.

De esta manera, aunque la última década ha sido considerada como clave en el acceso a la formación universitaria de las personas con discapacidad, el número de estudiantes con discapacidad sigue teniendo poca representatividad respecto al conjunto del estudiantado. Esto puede deberse a que, aunque existe una buena voluntad de las autoridades competentes en adoptar un modelo inclusivo, a menudo se siguen detectando dificultades de diversa índole, como las actitudes asociadas a las personas con discapacidad, la ausencia de métodos inclusivos o la falta de formación de los agentes implicados a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dichas barreras pueden estar limitando tanto la presencia como la participación y la consecución de logros (ingreso, permanencia y egreso) de los estudiantes de grado con discapacidad.

Ante este aspecto, toda la comunidad universitaria debe implicarse para eliminar dichas barreras y garantizar la plena inclusión educativa. Se debe plantear la búsqueda de métodos y enfoques que favorezcan la inclusión educativa en la

etapa universitaria a través de varias vertientes, incluida la pedagógica, siendo una cuestión inaplazable la de dotar a las universidades de herramientas que permitan desarrollar una correcta práctica docente, respetando la diversidad de los estudiantes (Dalmau, Llinares y Sala, 2013; McGuire, 2011).

Con todo esto, la presente tesis doctoral se desarrolla con el fin de alcanzar tres objetivos generales:

1. Conocer los factores que han influido en la elección de los estudios de grado por parte del estudiantado con discapacidad de la Universidad Rey Juan Carlos (acceso).
2. Identificar los factores que elevan los parámetros de calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de grado con discapacidad de la Universidad Rey Juan Carlos. (permanencia).
3. Conocer la situación del estudiante egresado con discapacidad de la Universidad Rey Juan Carlos una vez ha finalizado sus estudios de grado (egreso).

Para ello, el trabajo se ha estructurado en tres bloques bien diferenciados. El primero corresponde a la elaboración del marco teórico en el que se analiza la bibliografía y estado del arte con el objetivo de estudiar la conceptualización de la discapacidad a través de su evolución histórica. Esto servirá de base para realizar una aproximación a los diferentes modelos conceptuales y enfoques bajo los que es entendida la discapacidad actualmente y alrededor de los cuales giran los diferentes agentes implicados en la inclusión social de las personas con discapacidad. Seguidamente se abordarán los conceptos relacionados específicamente con la inclusión educativa de las personas con discapacidad, sus principios teóricos, las bases que la fundamentan y su situación en la actualidad, tanto en el sistema educativo español en general como en el ámbito universitario, en particular.

En el segundo bloque se desarrollan cinco estudios con el objetivo de conocer con mayor profundidad y globalidad el ingreso, permanencia y egreso de los títulos de grado por parte de los estudiantes que presentan algún tipo de

discapacidad y que han desarrollado los mismos en la Universidad Rey Juan Carlos. Dichos estudios se estructuran de la siguiente manera:

En el primero de ellos, se realizará un trabajo de investigación cuyo fin es conocer los factores que han guiado a los estudiantes con discapacidad de la Universidad Rey Juan Carlos a elegir los estudios de grado que cursan actualmente y determinar si ha habido influencia del orientador educativo en dicha elección.

En segundo lugar, se presentan tres estudios diferentes, los cuales pretenden analizar el proceso de inclusión educativa del alumnado con discapacidad mientras están cursando estudios de grado. En el primero de los estudios se analizarán las percepciones que tienen los estudiantes con discapacidad sobre la calidad educativa y la atención a aspectos relacionados con la atención a las necesidades educativas especiales en el aula. En el segundo de los estudios se analizarán los resultados que sobre el docente tiene la implementación de la herramienta “ACAUNEES”, destinada a mejorar el proceso de atención a las necesidades educativas especiales de los alumnos inscritos en la Unidad de Atención a Personas con Discapacidad y Necesidades Educativas Especiales, sobre la base de dos factores: el conocimiento en materia de discapacidad y en diseño universal para la instrucción. Por último, en el tercero de los estudios, se describen las percepciones y actitudes que tiene el estudiantado en general en torno a la discapacidad, como factor que puede limitar o favorecer la inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad.

El quinto y último estudio revelará la situación actual de los estudiantes egresados con discapacidad que cursaron estudios de grado en la Universidad Rey Juan Carlos. Para ello, se llevará a cabo un estudio en el que se analizarán las valoraciones que hacen antiguos alumnos con discapacidad sobre su recorrido en dicha universidad y las implicaciones que ello tiene en la actualidad.

En el tercer bloque que compone esta tesis doctoral, se exponen y argumentan las principales conclusiones que se han extraído tras la elaboración de los cinco estudios anteriormente descritos, se plasman las limitaciones que se han detectado durante el desarrollo de dichos estudios y las posibles líneas de investigación futura que pueden ser relevantes en el fomento de la inclusión educativa y en el éxito

Introducción.

académico de los estudiantes con discapacidad que cursan estudios universitarios de grado.

PARTE I: MARCO TEÓRICO.

CAPÍTULO I. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA DISCAPACIDAD.

1.1 Introducción.

Como se indica en el Informe Mundial sobre la Discapacidad de la Organización Mundial de la Salud (OMS) (2011), la discapacidad es parte de la condición humana. Casi todas las personas experimentarán una discapacidad, bien temporal o permanente, en algún momento de su vida. Además, la mayoría de los grupos familiares cuentan con algún integrante con discapacidad o ejercen el rol de cuidador informal.

Una definición aceptada de la palabra “discapacidad” es aquella que la entiende como “el término genérico que abarca todas las deficiencias, las limitaciones para realizar las actividades y las restricciones de la participación, refiriéndose a los aspectos negativos de la interacción entre una persona (que tiene una condición de salud determinada) y los factores contextuales (factores contextuales y personales)” (Leonardi et al, 2006).

No obstante, es difícil delimitar una única forma de entender el concepto de discapacidad ya que es complejo, dinámico, multidimensional y también objeto de discrepancia.

Este capítulo, por tanto, tiene como fin realizar una aproximación a dicho concepto y para ello se seguirá la siguiente estructura:

En primer lugar, se estudiará la evolución del concepto a través del recorrido histórico que han seguido las personas con discapacidad y las percepciones y actitudes hacia ellas tenidas desde la prehistoria hasta la actualidad. Para ello nos hemos basado en la obra de León Aguado “Historia de las Deficiencias” (Aguado, 1995), la cual ha sido complementada y ampliada hasta el momento actual.

Esto servirá de base para llevar a cabo, en segundo lugar, un análisis de los diferentes modelos conceptuales y enfoques bajo los que es entendida la discapacidad actualmente, y en torno a los cuales gira la acción de los diferentes agentes que intervienen en el proceso de inclusión social.

En tercer lugar, una vez se han establecido las diferentes bases que fundamentan el modo de entender la discapacidad en la actualidad, se procederá a hacer un repaso sobre la prevalencia de la discapacidad, tanto en el contexto internacional como en la población española.

Por último, para finalizar el capítulo, se describirán las principales conclusiones derivadas del análisis de las distintas cuestiones relacionadas con los objetivos del presente trabajo.

Una síntesis, tanto de la información recogida como de los resultados obtenidos en este capítulo han sido publicados en el artículo que tiene por nombre “La conceptualización de la discapacidad a través de la historia: una mirada a través de la evolución normativa”, perteneciente al tomo LXIX, número 273 (enero-abril 2019) de la Revista de la Facultad de Derecho de México. Dicho trabajo se encuentra disponible en el Anexo I.

1.2 Aproximación histórica al concepto de discapacidad.

Como se expresa en el apartado introductorio del presente capítulo, la discapacidad es un hecho inherente al ser humano, el cual le acompañará, de una forma u otra, a lo largo del ciclo vital (Egea y Sarabia, 2004). Así, el prisma bajo el cual han sido conceptualizadas las personas con discapacidad ha ido variando y, con ello, no solo la percepción y el trato social hacia ellas recibido, sino también la propia autopercepción y expectativas que de ellos mismos tenía el propio colectivo en cuestión (Wehmeyer et al, 1998).

1.2.1 La Prehistoria. La discapacidad en los albores del Ser Humano.

La enfermedad, al igual que la discapacidad, es tan antigua como la vida y ha acompañado a la persona durante toda su historia evolutiva. A través de los estudios de los restos arqueológicos, gracias al desarrollo de la paleopatología, se han encontrado evidencias de enfermedades en los seres humanos de todas las épocas, así como señales de lesiones fruto de la violencia, procedentes de otros animales o de otros hombres (Guillén et al, 1989; Lain Entralgo, 1978; Sánchez-González, 2012). Entre otras patologías, se han diagnosticado osteorritis, traumatismos, enfermedad de Scheuermann, hipoplasia del esmalte, caries dentales y abscesos alveolares, fracturas craneales, signos de combustión, artropatías degenerativas y casos aislados de patologías infecciosas, tumorales y metabólicas, además de otras prácticas como las trepanaciones.

Uno de los casos más antiguos de los que se tiene constancia, es el de Benjamina, una niña de entre 8-10 años de edad encontrada en la Sima de los Huesos (Atapuerca). Su datación se corresponde con unos 530.000 años de antigüedad y representa la primera evidencia encontrada de craneosinostosis (Gracia et al, 2010). Al contrario de lo que fue habitual a lo largo de la historia en diferentes épocas y culturas, la edad de fallecimiento de la joven sugiere que el grupo se ocupó de procurar cuidados hacia ella (Gracia et al, 2009).

Un caso similar a este último es el de parte de los hombres de Neanderthal encontrados en Shanidar (Iraq). En un estudio conducido por Trinkaus y Zimmerman (1982), reportaron cómo varios de ellos mostraban diferentes lesiones provocadas por traumatismo y, al menos en dos individuos, parecían estar incapacitados como consecuencias de dichas lesiones, concluyendo que el nivel de desarrollo social de los grupos de neandertales era tal, que los individuos con discapacidad podían vivir largos años, recibiendo los cuidados de los otros miembros del grupo. De igual forma, se piensa que podían haber contribuido de alguna forma indirecta al bienestar del grupo.

Es importante conocer en este punto cómo era la interpretación que se hacía de la etiología de esa enfermedad. Esta etapa se caracteriza por desarrollar una medicina de corte empírico-creencial, basada en el empirismo y en las creencias mágicas (Sánchez-González, 2012). Para este tipo de medicina, aunque puedan reconocerse diferentes causas próximas naturales a las enfermedades (como la ingesta de alimentos inadecuados, los accidentes, el exceso de trabajo o la edad avanzada) siempre existe una causa final, más profunda, que proviene de lo sobrenatural. Diferentes interpretaciones de ella podían ser la intrusión en el cuerpo de un objeto-enfermedad, la pérdida, evasión o robo del alma, la posesión por espíritus malignos, la brujería y los hechizos nocivos o la transgresión de un tabú (Harris, 1994).

Los tratamientos también tenían una elevada carga simbólica. Clasificados en dos tipos concretos (“tónicos” para fortalecer a la persona y/o “venenos” para debilitar al agresor), eran elegidos en base a propiedades como el color, la forma, el lugar en el que crecían o el momento del año en el que eran recolectados. Otro tipo de tratamiento sanador era el ritual, consistente en danzas, recitaciones,

cánticos o escenificaciones dramáticas en las que tomaba partido el paciente. Por último, también podía darse el tratamiento quirúrgico a través de acciones como la amputación y la trepanación, esta última llevada a cabo como forma de dar salida a algún objeto causante de la enfermedad introducido mágicamente o bien para permitir la entrada y salida de espíritus (Campillo, 2011; Sánchez-González, 2012).

Este tipo de medicina se relaciona con la idea de “enfermedad y pecado”, en torno a la cual girará la psicopatología durante el desarrollo de la historia, como se estudiará durante el presente capítulo (Laín Entralgo, 1974; Ruiz-Fernández, 2000).

1.2.2 La discapacidad en la Edad Antigua.

Durante la Edad Antigua, aunque era frecuente el infanticidio y el abandono de niños y niñas con discapacidad, parece ser que ciertos tipos de ellas, como la física, eran toleradas. Así, en el Antiguo Egipto, se conoce como el rey Tutankhamon, se apoyaba en un báculo y tenía los pies zambos. Es más, el aspecto debilitado de una de sus piernas, así representado en diferentes obras, da a entender que podría haber tenido poliomielitis (López y Castillo, 2015). De forma similar, los últimos estudios sobre la momia Nesi Amón concluyen que, al contrario de la creencia generalizada, el personaje no murió como consecuencia de un atropello, sino que probablemente tenía una discapacidad física de carácter congénito, recibiendo cuidados durante su vida (Sánchez, 2006). Por su parte, también se ha encontrado numerosa documentación sobre Seneb, un alto funcionario de la dinastía IV con acondroplasia, que consiguió amasar una considerable fortuna. Su tumba fue descubierta junto a la de otro funcionario, también con acondroplasia, llamado Perniankhu (López y Castillo, 2015).

Para Mahran y Mostafa (2016), la discapacidad física era interpretada con un atributo divino dado a la persona. En este sentido, podía deberse, a que diferentes dioses eran representados con talla baja, como Bes y Ptah, los cuales estaban relacionados con prácticas mágicas relacionadas con la vida y la muerte (Wilkinson, 2003).

Por tanto, presentar una discapacidad no suponía no poder ostentar cargos de poder. Además, los avances en materia de medicina de esta época muestran

las primeras evidencias de productos ortéticos (los primeros bastones) y protésicos (la primera mano artificial conocida). Tampoco se encuentran, como indicó Scheerenber (1984), evidencias de infanticidio, como sí se dieron en otras culturas coetáneas.

Otra sociedad representativa de este período es el antiguo Imperio Chino, donde son significativas la presencia de dos prácticas diferentes, claros indicadores de la relatividad cultural bajo la que se puede estudiar la discapacidad física Meyerson (1973). La primera de estas prácticas trata sobre la tradición conocida como "pies de loto" o "loto de oro", la cual consistía en vendar los pies de las niñas para evitar su crecimiento, representando así la falta de necesidad de trabajar. En las áreas rurales, y clases sociales más bajas, también podía hacerse con el fin de intentar emparejar a las mujeres con hombres de un estrato superior. De igual forma, este hecho llegó a constituirse como un verdadero fetiche para el erotismo (Levi, 1991).

La segunda de ellas consistía en dejarse crecer las uñas de las manos como signo de riqueza externo a la sociedad, para evidenciar la falta de necesidad de utilizar las manos para trabajar. En torno a esto:

"Cuando un hombre poderoso alcanza la cima de su poder tiene que colocar sus manos de tal manera que las uñas van creciendo hasta atravesarle la palma de la otra mano. Desde un punto de vista físico, esta persona se halla en una posición similar a la de un amputado de ambas manos, pero no podemos decir que padezca una incapacidad, en el sentido psicológico o social del término, puesto que más bien el juicio de los chinos sería el de que se trata de una persona que ocupa una posición envidiable. Como no tiene que ocuparse de sí mismo ni trabajar se sentiría orgulloso" (Meyerson, 1973, p. 10).

En el caso de Palestina, los israelitas tampoco practicaron el infanticidio ni el aborto. Además, en sus escrituras sagradas, en el Pentateuco en concreto, se describen remedios terapéuticos para tratar traumatismos como vendajes, baños de sol o agua (Hanks, 1992). Para Gargantilla (2011), la relación que existe entre enfermedad y religión es muy estrecha. De ahí que haya que recurrir a textos como el Antiguo Testamento o el Talmud para comenzar a comprender la concepción de la discapacidad en esta sociedad. En el Antiguo Testamento se hacen una gran

variedad de referencias explícitas a la discapacidad (personas ciegas, sordas o con lepra) y la explicación que se da de sus causas son atribuidas a la infidelidad entre el hombre y Dios (Wolff, 1974). Como consecuencia de todo esto, la concepción social de la discapacidad es de marginación. En el Levítico se encuentra una referencia muy clara a esto:

“Ninguno de tus descendientes en sus generaciones, si tiene un defecto corporal, podrá acercarse a ofrecer alimento de su Dios; pues ningún hombre que tenga un defecto corporal tiene que acercarse: ni ciego, ni cojo, ni monstruoso, ni el que tenga el pie roto, ni el jorobado, ni el raquítrico, ni el enfermo de los ojos, ni quien tenga sarna o tiña, ni el eunuco” (Levítico 21, 17-20).

No obstante, también se encuentra, en la dirección contraria, una actitud de protección hacia la persona con discapacidad. De nuevo en el Levítico se predica “no insultes a un sordo, y no pongas obstáculos a un ciego; si lo haces Dios te castigará” (Levítico 21, 16-22).

En el caso de otras culturas, como en la antigua India, sí se contempló el infanticidio. En el Código de Manú (Siglo III a.C.), se regula dicha práctica, partiendo de la creencia de la discapacidad como causa del pecado en vidas anteriores. De hecho, los niños con discapacidades físicas aparentes eran arrojadas al río Ganges. De la misma forma, se les prohibió formar parte activa en la toma de decisiones sociales (Gutiérrez, 1997). En contraposición a esto, los Vedas recogen formas de tratar las patologías físicas y, según la tradición, es la visión de una persona con discapacidad (entre otras), lo que llevó a Siddharta Gautama, a su búsqueda espiritual.

En lo concerniente a Mesopotamia y Asiria, hay textos religiosos en los que se hace referencia explícita a la discapacidad. El dios Ninmah, de manera deliberada, crea una serie de personas con discapacidades para poner a su marido Enki en el desafío de encontrar un oficio a cada uno. Enki lo consigue, dándoles a cada uno un puesto de relevancia dentro de la corte, como el de músico o el de sirviente real (Kikawada, 2014). Esto indicaba que las personas con discapacidad debían ocupar un rol social en la sociedad. Por su parte, es en el imperio persa, donde se comienza con la tradición de consideración demoníaca de la enfermedad (Aguado, 1995). La persona con discapacidad es vista como alguien que ha sido

castigado por su impureza y su pecado, muestra visible de un comportamiento impío.

Como se puede observar, en la mayoría de las sociedades ya parece conjugarse un doble enfoque. Por un lado, se da una percepción pasiva, consistente en considerar la deficiencia como la consecuencia de causas ajenas al hombre, y por la que no hay forma de actuación posible. Por otro lado, también se mantiene actitud activa, relacionada con las diferentes prácticas de intervención llevadas a cabo de forma curativa o terapéutica.

1.2.3 La discapacidad en la Antigüedad Clásica.

El pueblo griego desarrolló una nueva manera de pensar y de vivir, que ha sido denominada como “el milagro griego” (Sánchez-González, 2012). Aquí nacieron los primeros filósofos racionales, poseedores de un conocimiento acerca de la *physis* (naturaleza) de las cosas que nada tiene que ver con la magia. Así, comienzan a desmarcarse las causas de diferentes patologías con hechos sobrenaturales. Un ejemplo de ello es la catalogación de la epilepsia, en el *Corpus Hippocraticum*, como una enfermedad curable, perteneciente al ámbito de lo físico. De igual forma, los trastornos mentales son entendidos bajo una causa natural y se proponen diferentes remedios para tratar diversas patologías, muchas de ellas atribuidas al padre de la medicina occidental, Hipócrates de Cos. Esto supone una actitud activa hacia la enfermedad y la discapacidad.

Sin embargo, se siguieron perpetuando prácticas pasivas. Del Court (1944) fue el primer investigador en evidenciar la práctica del infanticidio de neonatos con algún tipo de discapacidad o apariencia fuera de lo “normal”. De esta forma, es conocida la práctica espartana por la cual, previo a un examen del recién nacido por un consejo ciudadano, se despeñaba por el monte Taigeto a aquellos recién nacidos con discapacidad.

No solo ésta era una práctica común: la esclavitud, la mutilación para la mendicidad y los malos tratos también lo eran. De hecho, se perpetuaron a lo largo de los siglos llegando hasta nuestros días (Scheerenberger, 1984). En una época

marcada por la inteligencia, la armonía, la fuerza física y la belleza, los personas con defectos físicos y psíquicos eran considerados una lacra social.

En sintonía con esto, los grandes pensadores de la época promovieron estas actitudes. Tanto Platón como Aristóteles, consideraban correcto eliminar a las personas, denominadas como “débiles” y “deficientes”, de la sociedad (Aguado, 1995).

El primero de los dos filósofos, en su obra *Las Leyes*, fija en 5040 el número de personas de un estado ideal; las personas con discapacidad no tienen cabida, ya que no son considerados ciudadanos al alejarse de los cánones de “normalidad” y a la imposibilidad para realizar el ejercicio militar. De esta forma, el estado debía velar por el control de este colectivo, disminuyendo la natalidad o eliminando a los sujetos “sobrantes” en caso de haberlos (Planella, 2009). Por su parte el segundo autor, en su obra “*Política*”, indica: “Sobre el abandono y la crianza de los hijos, una ley debe prohibir que se críe a ninguno que esté lisiado.” Aristóteles (*Política*, libro 7o, capítulo XVI, versículo 1335, p.282).

Por lo que respecta a Roma, se da una variación de la situación social de las personas con discapacidad desde su fundación (800 a.C.) hasta su caída (476 d.C). Pronto se abandona una de las leyes atribuidas al mismísimo Rómulo, por la que un padre puede abandonar a un hijo “inválido” o “monstruoso”, siempre y cuando se produzca la aprobación de cinco vecinos. No obstante, el infanticidio sigue estando permitido en la república, durante los primeros ocho días de vida. En este sentido, la roca Tarpeia cumplía la misma función que el monte Taigeto en Esparta. Ante esta práctica había otra alternativa; la de la mutilación de estos niños y niñas para mendigar (Nuffield, 1988, p.10). Además, a partir del Siglo II también eran comprados como esclavos y con fines de diversión (Scheerenberger, 1984, p.26).

Lucio Anneo Séneca (4 a.C-65 d.C) ya habla de una esclava con discapacidad visual, tal vez con ceguera cortical, Herpaste, por la que siente rechazo, en las cartas a Lucilio:

"Sabrás que Herpaste, la idiota propiedad de mi mujer me fue cedida como carga hereditaria, puesto que tengo una aversión natural frente a esos monstruos... Esta idiota perdió bruscamente la vista. La historia que te relato es asombrosa pero

cierta. No tiene conciencia de estar ciega, por lo que constantemente insta a su custodio a que la saque, alegando que mi casa está a oscuras" (Planella, 2009).

Por otro lado, también existen casos de aceptación de la discapacidad en diferentes momentos. Augusto (63 a.C. – 14. d.C) fomentó la ayuda estatal a los necesitados; Vespasiano (9-79 d.C) establece el primer sistema de educación estatal en la antigüedad clásica y abre escuelas de medicina y hospitales; Nerva (30-98 d.C) intenta eliminar el infanticidio mediante la fundación de colonias para pobres y ayudas a padres indigentes; Trajano (53-117 d.C), mantuvo a cerca de 5000 niños; Adriano (76-138 d.C) desterró a un padre que había matado a su hijo; de Claudio (10 a.C-54 d.C) se escribió que poseía mala salud y debilidad de carácter (Goetz, 1987). De hecho, fue considerado como persona con discapacidad. Séneca incluso acometió contra su apariencia física y sus dificultades de habla.

En lo referente a la práctica médica hubo visiones contrapuestas. Algunos de ellos, como Asclepiades de Prusa (124-40 a.C), destacaron por tratar de forma humana a los enfermos mentales, mientras que otros como Cornelio Celso (primera centuria d.C) y primero en usar el término "imbécil", defiende tratamientos crueles, bajo la denominada "hipótesis del miedo" (consistente en el castigo con privación de alimentos, cadenas y grilletes) así como la castración de los epilépticos (Kanner, 1965, p.5; Scheerenberger, 1984, p.24; Aguado, 1995, p.52).

Con la llegada del cristianismo primitivo a Roma cambia algo la perspectiva hacia las personas con discapacidad. El evangelio aporta una nueva concepción de las personas con discapacidad, un nuevo aire de aceptación y de acogida (Planella 2009). En el Nuevo Testamento no es difícil encontrar referencias en torno a esto.

"Vio, al pasar, a un ciego de nacimiento. Y le preguntaron sus discípulos: "Rabbi, ¿quién pecó, él o sus padres, para que haya nacido ciego?" Respondió Jesús: "Ni él pecó, ni sus padres; es para que se manifiesten en él las obras de Dios"" (Juan, 9:1-3).

Así pues, es sobre la figura de Jesús de Nazaret cuando comienza a cambiar la concepción de la discapacidad hacia una perspectiva de carácter benéfico-asistencial (Planella, 2009), aunque sigue manteniéndose la concepción

demoníaca de la discapacidad (Scheerenberger, 1984). Probablemente, por perpetuarse esta segunda visión, sobre todo en las clases populares, siguió manteniéndose el filicidio hasta bien entrada la edad media (Rascovsky, 1981; Ruiz, 1995).

1.2.4 La discapacidad durante la Edad Media, el Renacimiento y la Reforma.

Durante esta etapa de la Historia, se asienta la doble concepción activa-pasiva descrita anteriormente. Por un lado, surge el movimiento denominado como humanitarismo cristiano, por el que se socorre a los menos favorecidos y se fundan orfanatos y nosocomios. Además, gracias a pensadores como Maimónides, Avicena o Avenzoar, en regiones con influencia musulmana, como en Bagdad o El Cairo, comienza a estudiarse la psiquiatría fuera de la concepción de la demonología, mediante la observación clínica y la aplicación de tratamientos como la música, la danza, o la práctica de baños y masajes terapéuticos (Ruano, 1992).

Sin embargo, en la Europa occidental se practica otro tipo de medicina, la monástica, por la que los monjes reemplazaron a los médicos y, consecuentemente, la forma de abordar las enfermedades también (Zilboorg y Henry, 1968). Cabe destacar que en la alta edad media descende el infanticidio como consecuencia de la necesidad de mano de obra en la economía agrícola y a las altas tasas de mortalidad. A su vez, surgen asilos y orfanatos. Por su parte, en la baja edad media, se produce un crecimiento y asentamiento de la demonología y de la posesión demoníaca. El establecimiento de la Inquisición y la redacción del libro *Malleus Maleficarum* y, conducen al maltrato y la tortura de diferentes colectivos de personas con discapacidad, entre ellos aquellos con trastorno mental. Dicho libro, también conocido *El Martillo de los Brujos*, vio la luz bajo extrañas circunstancias, esquivando la autorización real de las autoridades teológicas y censoras de la época, y se concibió como un manual de procedimiento para inquisidores. En el mismo, se explica la concepción de la persona con discapacidad como la consecuencia de la relación entre hombre y mujer fuera del matrimonio, originando sentimientos de impureza, agonía y estigma en los padres de los niños (Scheerenberger, 1984). *El Martillo de los Brujos* alude directamente a la figura de la mujer como la causante de los males sociedad de la época. Detrás de todo esto,

dicha obra, tiene como objetivo aumentar el poder de los dominicos, pero, sobre todo, pretende distraer la atención del pueblo hacia las causas sobrenaturales de las desgracias que sus señores y la Iglesia ocasionaban sobre ellos. Aunque se diseminó rápidamente por Alemania, Francia o Italia, no tuvo éxito en España, por ser considerada una obra técnica más propia de orates (Holland, 2010).

El Renacimiento se inicia con el debilitamiento del feudalismo y de la fuerza del poder del Papa. Consecuentemente, las prácticas llevadas a cabo por la Santa Inquisición también decaen. Asimismo, surge también la burguesía en las ciudades y el Estado Moderno (Planella, 2009). Debido a las diferentes guerras y a las epidemias, aumenta el número de personas con discapacidad y, aunque prácticamente las únicas formas de supervivencia fueran la mendicidad y el asilo de la Iglesia, se producen diferentes avances caracterizados por el desprendimiento de la discapacidad y la deficiencia como algo inamovible (Ruiz, 2002). Se dan diversos ejemplos de esto en el desarrollo de la técnica protésica; la apertura en Francia del primer centro para ciegos (1786); la publicación del primer ensayo teórico por Juan de Beverley sobre la educación de las personas sordas; y la primera experiencia documentada sobre esta misma temática, por Agrícola (Osorio, 1973).

Con la Reforma Luterana, la discapacidad sigue siendo vista desde una vertiente negativa. Para Lutero, los “disminuidos psíquicos” son hijos de Satanás (Ollendick y Hersen, 1986). En la ciudad de Hamburgo, se les encierra en la que se denominó “la jaula de los idiotas”, con el fin de aislarlos de la comunidad.

1.2.5 La discapacidad en los Siglos XVI, XVII y XVIII.

Con los siglos XVI y XVII tiene lugar la llegada de la primera revolución en salud mental. Este movimiento viene caracterizado principalmente por una razón: la psicopatología comienza a desmarcarse de la demonología. Como consecuencia de un proceso de laicización de la persona, protagonizada por la corriente humanista nacida en el Renacimiento, comienzan a entenderse los trastornos mentales desde un modelo organicista y biologicista, del pecado hacia la enfermedad (Ruiz, 2002).

De esta forma, se comienzan a conceptualizar los términos de locura y de neurosis y se abren diferentes instituciones psiquiátricas por toda Europa, comenzando en España.

Pelechano (1986) destaca diferentes autores, pioneros de este nuevo movimiento, como Cornelius Agrippa (1486-1535), Jean Wier o Weyer (1515-1588) y Michel Eyquem de Montaigne (1533-1592). Desde España, en Valencia, son representativas las figuras de Juan Gilaberto Jofré (1350-1417) y Juan Luis Vives (1493-1540).

Wier es considerado el padre de esta primera revolución psiquiátrica, por tratar de explicar de manera racional la conducta irracional. Afirmó que la alteración mental es una enfermedad y, por tanto, es una dolencia natural no asociada a posesiones diabólicas. En España, Juan Luis Vives recomendó el ingreso de los “desequilibrados” en hospitales con el fin de que se realizase un diagnóstico, pronóstico y tratamiento adecuados. Por su parte, otro español, Gilaberto Jofré, perteneciente a la orden religiosa de los Hermanos de la Merced, y tras observar como una multitud ridiculizaba y vejaba a un hombre con enfermedad mental, funda el Hospital de Santa María de los Santos Mártires Inocentes, en Valencia, e introduce la ocupación agrícola como forma de tratar a los enfermos mentales (Moreno-Rodríguez, 2004). Este caso, sirve de precedente para la apertura de otros centros de características similares, como el Hospital Real y General de Nuestra Señora de Gracia en Zaragoza (1425), el Hospital de los Inocentes de Sevilla (1436), el Hospital Psiquiátrico de Palma (1456), el Hospital Psiquiátrico de Barcelona (1481), o el Hospital de los Inocentes de Toledo (1483).

Merece la pena destacar de todos estos casos, el del Hospital Real y General de Nuestra Señora de Gracia (1425), fundado por Alfonso V, que ya instauraba un régimen abierto y de trabajo ocupacional rural.

Pelechano (1986 b) considera este tipo de trabajos como los inicios de la psicoterapia y la laborterapia, cuya finalidad ya se corresponde con la reinserción y la recuperación social. Todo ello se revelará de especial importancia más adelante para el tratamiento moral de Philippe Pinel, fundador de la psiquiatría en Francia, y quien cambiaría el paradigma de la psiquiatría en 1793 al “liberar de las cadenas” a las personas con discapacidad psíquica. En su obra *Traité médico-philosophique*

sur l' aliénation mentales ou la manie, expone los remedios curativos, haciendo especial hincapié a los trabajos mecánicos. (Moreno-Rodríguez y Nogales, 2004). De esta forma, primero en "Bicêtre" y después en "La Salpêtrière", redirigió la dirección y organización del hospital mental. Defendiendo un trato moral y humano para los pacientes, eliminó los abusos y el maltrato físico y motivó la actividad y la productividad, llamando a la participación de la persona en el programa terapéutico, con la esperanza de la curación (Scheerenberger, 1984, p. 66).

Aún con todo esto, la institución psiquiátrica termina por convertirse en un lugar de encierro permanente. Para Aguado (1995), los siglos XVII y XVIII son considerados los siglos o la época del gran encierro. Todavía deberían pasar muchos años para que los manicomios pudieran ser considerados centros de salud y no internados.

1.2.6 El caso de España durante el Siglo de Oro.

Resulta importante resaltar las aportaciones que se realizaron en España en favor de las personas con discapacidad durante este periodo de tiempo, considerado como uno de los momentos de mayor esplendor tanto político, como militar y artístico. Como ya se ha anticipado en el epígrafe anterior, se ponen en marcha los primeros centros psiquiátricos, pero no solo eso; se debate y legisla sobre la pobreza, temática que afecta directamente a las personas con discapacidad. Además, el monje benedictino, Pedro Ponce de León, en el Monasterio de Oña (Burgos) enseña a hablar a dos niños sordos, los hijos de Juan de Tovar (Marqués de Berlanga) rompiendo así con la opinión de la época, por la que se creía que las personas sordas eran ineducables. Dicha creencia estuvo establecida desde que Aristóteles enunciase que el oído era el órgano más importante para el conocimiento y el aprendizaje, transmisor del sonido y vehículo del pensamiento. Es más, diversos autores, entre los que se encuentran Bonilla (1906) y Gascón y Storch (2006), incluso niegan que Aristóteles pronunciase tales palabras. Sin embargo, esto derivó, tal y como indica Plann (2004) en una malinterpretación por otros pensadores, los cuales afirmaron que el oído era el único medio para el aprendizaje, siendo las personas sordas catalogadas como ineducables, menores ante la ley, deficientes y dementes.

Aunque aún se desconocen bastantes datos sobre el método de Ponce de León, fue una clara influencia para otros educadores y estudiosos de la materia como Juan Pablo Bonet (1579-1633), Manuel Ramírez Carrión (1584-1650), Jacobo Rodríguez Pereira (1715-1780) o Charles Michel de L'Épée (1712-1789). Además, estos conocimientos suponen la base, durante el siglo XVIII para estudiar el “retraso mental” (Carpintero y del Barrio, 1979), así como para el avance de la logopedia.

Otro dato significativo de esta etapa fue que, como consecuencia de diversas razones entre las que se encontraron la escasez alimenticia, la peste y la fiebre, un gran número de personas se vio obligada a dirigirse a las grandes ciudades para ganarse la vida. Debido a la miseria, muchos acabaron practicando la mendicidad, bien permanentemente o de manera temporal. En ningún caso se castigó esta práctica, pues fue considerada un derecho de los que no podían trabajar, entre los que se encontraban las personas con discapacidad. Algunos de ellos incluso se asociaron en cofradías, las cuales se encargaban de estructurar los puestos en los que cada asociado podía pedir limosna. También se les cobraba una cuantía a sus integrantes que les permitiera disponer de un fondo al que recurrir en caso de enfermedad (Montoro, 1991). De forma similar, otros gremios, cofradías y hermandades presentaron ayudas de auxilio de enfermedad, muerte, vejez e invalidez a sus miembros (Aznar, 1977).

1.2.7 La discapacidad a lo largo del Siglo XIX.

La llegada de este siglo supone una etapa de cambio en lo referente a las diferentes disciplinas que tradicionalmente se han visto inmersas en la conceptualización de la discapacidad, como son la medicina física, la psiquiatría, la psicología, el derecho o la educación. Este cambio se produce de una manera ambivalente, ya que se combinaron avances con etapas de retroceso. Comenzando por los avances han de destacarse los siguientes puntos.

Se producen diferentes descubrimientos médicos que permiten un cambio en la orientación y abordaje de la enfermedad y la discapacidad intelectual, desde una concepción pasiva (basada en la idea del pecado) a otra de carácter biologicista más acorde con la tradición naturalista griega. A esto se suma el interés

por el estudio de la por aquel entonces, denominada deficiencia mental, lo que produjo el aumento de la investigación en lo relacionado con su descripción, clasificación e identificación.

En torno a esto, se diferencia de forma clara la enfermedad mental de la del retraso mental y se establecen diferentes grados dependiendo del nivel del rendimiento intelectual de la persona. Estos niveles se conceptualizaron de diferentes formas, mediante el uso de diversos términos, los cuales, a día de hoy, tienen un carácter peyorativo. Muestra de ellos es el concepto de imbecilidad, definido por Esquirol, los grados de Idiocia que diferenciaba Seguin (idiocia, imbecilidad, debilidad mental y simpleza) o el intento de John Langdon Down, por realizar una clasificación basada en las similitudes étnicas (originando el término de “mongolismo”).

Además, surge una orientación de origen social que hace referencia al papel que juegan los factores socio-ambientales y a la modificabilidad de la discapacidad intelectual, repercutiendo a su vez en el desarrollo de la educación especial. De este modo, se comienza a hablar también de funcionamiento intelectual como un fenómeno complejo que requiere de varios tratamientos (Aguado, 1995).

En lo respectivo a la discapacidad física, se producen grandes avances en el campo de la ortoprotésica y se crean los primeros hospitales especializados en este tipo de colectivo. De entre todos ellos, destaca el Instituto Técnico Industrial de Munich, cuyas funciones abarcaban desde la atención médica y el cuidado del paciente hasta el entrenamiento en la reeducación profesional.

En cuanto a la discapacidad sensorial, Thomas Hopkins Gallaudet abre en Norteamérica, concretamente en Hartford (Connecticut), la primera escuela pública para sordos y, de forma paralela, Gridley Howe crea el primer centro educativo para ciegos, posteriormente conocido como Instituto Perkins y Escuela de Massachusetts para invidentes (Plann, 2004).

Sin embargo, como ya se adelantó al comienzo de este epígrafe también se sucedieron una serie de acontecimientos que desembocaron en un retroceso en la imagen social de las personas con discapacidad. El principal de ellos estuvo relacionado con la evolución que siguieron los servicios asistenciales, los cuales se centraron en general más en la custodia y la administración que en el fomento de

la independencia humana. Como consecuencia de este fenómeno, disminuyeron el número de altas y se produjo una masificación. Todo ello sumado al trato vejatorio que a menudo recibían en estos centros.

Junto a esto, nacen teorías sin ningún tipo de soporte científico que repercuten en la imagen social atribuida a la discapacidad en la época, como la antropología criminal, por la cual se pretendía conocer las características intelectuales de las personas a través de las medidas del cráneo (Figueroa, 2017)

En lo referente al plano social, y como consecuencia de los factores anteriores, se consolida la segregación. La mentalidad colectiva propia de este siglo se constituye como una mezcla de ignorancia, resignación y pesimismo hacia la vida de las personas con discapacidad, consolidándose de esta forma el sentimiento de otredad y la consiguiente actitud de repulsión y de rechazo (Aguado, 1995).

1.2.8 La discapacidad desde finales del Siglo XIX hasta mediados del Siglo XX.

Es necesario detenerse a hacer un repaso en este “corto” periodo de tiempo ya que fueron muchos los cambios que supusieron una variación en el devenir del concepto de discapacidad y de las actitudes sociales hacia las personas con discapacidad. Entre ellos destacan el surgimiento de nuevas disciplinas científicas y la especialización de las ya existentes, así como el acontecimiento de las grandes guerras.

En esta primera etapa, finales del siglo XIX, surge la psicología y nace la psiquiatría como especialidad médica y no como ciencia (Pelechano, 1986b). Comienza a estudiarse de forma experimental la conducta, la psicopatología infantil y la evaluación psicológica, las cuales tienen una clara influencia en el campo de la discapacidad psíquica e intelectual. La dirección, pues, del modelo vuelve a reorientarse, desde el organicista a uno de corte intrapsíquico y mentalista (Palacios, 2008).

Destacan en esta cosmovisión autores como Wilhem Wundt (1832-1920) con sus estudios sobre la diferencia individual; Lightner Witmer (1857-1956) ideólogo de la psicología clínica e interesado en las dificultades específicas del

aprendizaje (Ollendick y Hersen (1986). De igual forma el psicoanálisis, encabezado por Sigmund Freud (1856-1939), supuso una gran revolución ya que, según indica Hobbs (1964), esta corriente centró la psicopatología específicamente en lo psicológico y en la búsqueda de un abordaje puramente clínico.

Con el cambio de siglo y durante 20 años, se da una etapa de progreso en los Estados Unidos de América (entre la guerra de Cuba y el final de la Segunda Guerra Mundial) que contribuye a la evolución en el conocimiento de los diferentes tipos de discapacidad.

En lo concerniente al terreno de la discapacidad intelectual, sigue prevaleciendo un modelo paternalista y falta de sensibilidad que entiende la discapacidad (sobre todo la intelectual) como un problema social que hay que abordar. Esto viene derivado de dos acontecimientos: la escolarización obligatoria y la revolución industrial (Aguado, 1995). En este sentido, se sigue teniendo en consideración al individuo como principal objeto de las limitaciones y déficits. Se recalca el poder de la herencia y se desarrollan diferentes pruebas psicométricas cuyos resultados son considerados evidencia suficiente para considerar o no la discapacidad intelectual (Pelechano, 1995).

Estos dos componentes, junto con las ideas remanentes de la antropología criminal, llevaron a una ideología muy peligrosa: la de la eugenesia (López-Maineri, 2012).

Se debate ampliamente sobre diferentes medidas segregadoras como la eutanasia, la esterilización forzada y la prohibición del matrimonio entre personas con discapacidad. En torno a estas dos últimas medidas, incluso se llevaron a cabo prácticas en diferentes estados de los Estados Unidos de América. Las mismas medidas serían replicadas en partes de Europa como en Suecia y la Alemania nazi posteriormente (Valencia, 2014).

Dichas medidas se clasificaron en dos tipos: positivas y negativas. Las primeras estuvieron destinadas a favorecer la unión reproductiva con el fin de “perfeccionar” la especie mediante asociación y selección, mientras que las segundas, se dirigían a evitar la reproducción de las personas con características “inferiores” mediante la segregación, la esterilización forzada y el genocidio (Valencia, 2014).

En lo concerniente a la discapacidad sensorial, en 1910 se crea en España el Patronato Nacional de Sordomudos, Ciegos y Anormales. Bajo un enfoque médico-pedagógico y con carácter consultivo y de asesoramiento (Molina, 2009), planteado con el propósito de proteger y tutelar a personas con discapacidad sensorial e intelectual (del Cura, 2012).

Por lo que respecta a la discapacidad física, también en España se comienza a legislar en torno a las personas que la adquieren como resultado de un accidente laboral o resultado de la guerra. Así, surge en 1922 la Ley de Accidentes de Trabajo y el Instituto Nacional de Reeducción de Inválidos, el cual pasaría a ser el Instituto Nacional de Reeducción de Inválidos en 1933. Por su parte, en la Alemania de 1920 se publica la primera Ley de Asistencia a Todo Tipo de Inválidos, estableciendo la obligatoriedad de ofrecer servicio rehabilitador a todos los menores de 18 años. Unos años más tarde, en 1929, tiene lugar en Ginebra el primer congreso de la Sociedad Internacional de Asistencia al Inválido de la Sociedad de Naciones, cuyas metas principales fueron la lucha contra la “invalidéz” y lograr la igualdad sociocultural. Hay que señalar que, en este contexto, la discapacidad es vista como una característica interna del individuo, por lo que se pretende buscar la mejoría de la persona o, al menos, su adaptación al entorno (Hernández, 2015).

Estas políticas se multiplican al finalizar la Segunda Guerra Mundial, se potencian los servicios de rehabilitación para los excombatientes y los mutilados de guerra, adquiriendo una expansión de esta disciplina sin precedentes (Oberman, 1965; Lassiter, Lassiter y Gandy, 1987), e instaurándose el movimiento rehabilitador. Dentro de este paradigma se desarrollan las ciencias médicas, pero también otras de carácter psicológico y social, formándose así equipos multidisciplinares. En esta nueva forma de trabajo se refuerza como objetivo la recuperación del empleo, entendiéndose los términos de “rehabilitación” y “rehabilitación profesional” como sinónimos (Neff, 1971, p. 113).

Por último, hacia el final de esta etapa, es necesario recalcar diferentes iniciativas, tanto nacionales como internacionales, de gran calado para la sociedad en general, pero también para las personas con discapacidad.

Así, en 1948, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) hace pública la Declaración Universal de los Derechos Humanos, por la que se sancionan los tratos

cruelles, inhumanos o degradantes (artículo 5); se defiende el derecho a un nivel de vida adecuado que asegure la salud y el bienestar, y en especial el acceso a la alimentación, vestido, vivienda asistencia médica y servicios sociales necesarios (artículo 25); se consagra el derecho a trabajar (artículo 23) y el derecho a la educación (artículo 26); y se proclama el derecho a la seguridad social (artículo 22).

En 1950, el consejo Económico y social de la ONU demanda un programa internacional para la rehabilitación de discapacitados físicos, el cual se pondría finalmente en marcha en 1955.

En el caso de España, en 1938 se crea la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE); nace en 1944 el Instituto de Medicina, Higiene y Seguridad del Trabajo; y en 1958 se constituye la Asociación Nacional de Inválidos Civiles (ANIC).

1.2.9 La discapacidad en la segunda mitad del Siglo XX.

Durante la década de los 60 y hasta la de los 80, gracias en gran parte a un periodo de bonanza en los Estados Unidos y determinadas partes de Europa, como los países nórdicos y Reino Unido, se producen notables avances en el campo de la discapacidad, los cuales hacen evolucionar el concepto y, con ello, la calidad de vida del colectivo. El principio de rehabilitación antes delimitado en la discapacidad física, se expande y, de forma similar, los avances producidos en el terreno de la discapacidad intelectual, también comienzan a tener calado en los diferentes tipos de discapacidades (Aguado, 1995). Esto propicia que se den diversos avances.

En primer lugar, la colaboración mantenida entre las distintas disciplinas que intervienen en el tratamiento de la discapacidad, psicológica, socio-ambiental y biológica, conlleva el surgimiento de un nuevo enfoque multicausal: el modelo biopsicosocial (Moos y Schafer, 1984). Dicha colaboración tuvo lugar en un momento en el que las enfermedades crónicas trajeron consigo a un nuevo tipo de paciente, cuyos problemas son mantenidos y cuyas repercusiones son complejas. En este sentido, no se entiende la salud como la mera ausencia de enfermedad física, sino que además cualquier alteración psicológica o social puede determinar el estado de discapacidad de una persona y su estado de bienestar (OMS, 1964). Esta aproximación, por tanto, entiende que deben darse un conjunto de

condiciones, muchas de ellas derivadas del contexto social, para que pueda hablarse de discapacidad.

Influenciado en parte por el modelo biopsicosocial, al final de la década de los 80 surge, en los países escandinavos, otro concepto de especial relevancia: el principio de normalización. Aunque iniciado en el ámbito de la discapacidad intelectual, es ampliado y tenido en cuenta en el movimiento de desinstitucionalización e integración escolar (Aguado, 1995). La normalización es iniciada por el danés Bank-Mikkelsen, en 1959, ampliada por Nirje en 1969 y recogida y reformulada por Wolfensberger en los años 70 (Rubio, 2009) y se define como “el uso de medios, tan normativos culturalmente como sea posible para establecer, promover o apoyar conductas, apariencias y experiencias lo más culturalmente normativas que sea posible” (Wolfensberger, 1972). En otras palabras, este concepto hace alusión al derecho que tienen todas las personas a llevar una vida lo más normalizada posible y a poder realizar todo el abanico de actividades que compone su vida, usando para ello los servicios que hay en su comunidad (Lopez-Bastias, 2018).

Todas estas nuevas corrientes conllevaron un impulso en la proliferación de medidas legales e institucionales en materia de discapacidad. Algunas de ellas de suma relevancia, como el reconocimiento universal de los derechos de las personas Deficientes Mentales y la Declaración de los Derechos de las Personas Minusválidas, ambas en 1971.

De igual forma, en los Estados Unidos de América, se instaura en 1973 la “Rehabilitation Act” y la “Education For All Handicapped Children Act”, por la que se establece la obligación de la sociedad de proveer una educación y empleo dignos, así como igualdad de oportunidades a las personas con discapacidad (Van Hassel, Strain y Hersen, 1988)

Esto se trasladó a España años más tarde. En 1970 se crea el Servicio Social de Recuperación y Rehabilitación de Minusválidos (SEREM), el cual pasó a ser, en 1978, el Instituto Nacional de Servicios Sociales (INSERSO). Justo en ese mismo año se redactó la Constitución Española, contemplándose en su artículo 49 el desarrollo de políticas de previsión, tratamiento y rehabilitación de las personas con discapacidad.

Los años 80 vienen determinados por diferentes características. Por un lado, se mantienen las tendencias de las décadas anteriores y, por otro lado, los recursos asistenciales para las personas con discapacidad aumentan en complejidad e importancia. De igual forma, se continúa con el proceso de desinstitucionalización y se incrementa también el activismo social, encabezado por el Movimiento de Vida Independiente (Independent Living Movement), cuyo objetivo es la lucha por la supresión de todo tipo de barreras que puedan estar limitando la participación de las personas con discapacidad, tanto físicas como sociales, a la vez que se hace hincapié en el empeño de la persona por tomar control en el proceso rehabilitador, de manera que este sea parte activa y fundamental del mismo (Moreno-Rodríguez, 2012; Palacios, 2008).

A su vez, diferentes organismos internacionales y supranacionales, siguen participando en materia de discapacidad, dictándose órdenes de distinta índole. En 1980 se materializa la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDM) de las OMS y también la Conferencia Mundial sobre el Decenio de Naciones Unidas para la Mujer aprueba una resolución de medidas en favor de la mujer con discapacidad; 1981 es declarado “Año Internacional del Minusválido”; en 1982 se aprueba el “Programa de Acción Mundial para las Personas Minusválidas”; en 1984 el Consejo Económico Social de la ONU aprueba una resolución sobre la violación de los Derechos Humanos y de las personas con discapacidad; en 1992 el consejo de Europa aprueba “Una política coherente para la rehabilitación de las personas con minusvalía, una recomendación que consagra el principio de participación plena en la vida y el derecho a la vida independiente”; en 1994 la UNESCO y el Ministerio de Educación y Ciencia convocan la Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales, que aprueba la Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales y el Marco de acción sobre necesidades educativas especiales. (Villa, 2009).

En España se desarrollarán diferentes medidas a nivel legislativo, con el fin de asegurar el cumplimiento del artículo 49 de la Constitución. Una de ellas, la promulgación de la Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos (LISMI), por la que, además de tratar la prevención, diagnóstico,

valoración y tratamiento de la discapacidad, también establece la necesidad de un sistema de prestaciones sociales y económicas, aborda la integración laboral, el derecho a la educación y la eliminación de barreras arquitectónicas.

Para terminar, es necesario destacar la creación, el 9 de enero de 1997, del Comité de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI), denominada como una plataforma unitaria en la acción política y la influencia en los procesos de toma de decisiones políticas y en el desarrollo normativo e incidencia (Martínez-Pujalte, 2010). Dicho órgano, tendrá un papel activo en el desarrollo de la diferente normativa desarrollada a nivel estatal durante el siglo XXI, configurándose como aparato articulador y vertebrador del movimiento social de la discapacidad que desarrolla una acción política representativa en defensa de los derechos e intereses de las personas con discapacidad, tanto a nivel colectivo como individual (CERMI, 2018).

1.2.10 La discapacidad en el momento actual: los inicios del Siglo XXI.

El inicio de siglo comienza con el establecimiento de la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y la de la Salud (conocida como CIF) que, perteneciente a la OMS, pretende actualizar la antigua CIDDM del año 1980, para establecer un lenguaje unificado y estandarizado, así como un marco conceptual para describir el concepto de salud y los componentes relacionados con esta (OMS, 2001). Las principales diferencias, estriban en el deseo de sustituir la perspectiva negativa y peyorativa de las deficiencias, discapacidades y minusvalías por otra más neutral de la estructura y de la función y que tiene en cuenta de forma positiva la participación en actividades. De esta forma, los factores ambientales son decisivos en el estado de salud, pudiendo generar o no una discapacidad.

Por otro lado, se considera como uno de los ejes centrales en la lucha por la igualdad de oportunidades y por el cambio de actitudes hacia la discapacidad, la aprobación de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, aprobada por consenso en la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006. Tal y como indica Parra-Dussan (2011), es la primera convención del siglo XXI y supone el reconocimiento de las personas con

discapacidad después de transitar por un estado de marginación y exclusión histórico, a través de un instrumento de derecho internacional. Ordenado en 50 artículos, recoge los principios que rigen su aplicación, derechos dirigidos a promover y proteger la libertad, la igualdad y la dignidad de las personas con discapacidad como ciudadanos de pleno derecho.

Entre sus principios, desarrollados en el artículo 3, destacan el respeto a la dignidad, la autonomía individual, la libertad de tomar las propias decisiones, la independencia de las personas; la no discriminación; la participación e inclusión plenas y efectiva en la sociedad; el respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humanas; la igualdad de oportunidades; la accesibilidad; la igualdad entre el hombre y la mujer; y el respeto a la evolución de las facultades de los niños y las niñas con discapacidad y de su derecho a preservar su identidad.

Por su parte, no solo es vinculante, sino que es de obligatorio cumplimiento para los Estados que la acepten. De esta forma España, como país integrante, en 2013, con el propósito de adaptarse a dicha normativa, aprueba 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 su Inclusión Social. Además de ello, este texto acoge otras dos normas desarrolladas con anterioridad en materia de discapacidad: la Ley 51/2003, de 2 de diciembre de Igualdad de Oportunidades, no Discriminación y Accesibilidad Universal de las personas con discapacidad, así como la Ley 49/2007, de 26 de diciembre, por la que se establece el régimen de infracciones y sanciones en materia de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad.

De igual forma, a través de 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 de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas.

Habida cuenta del progreso normativo, todavía existen diferentes barreras que limitan la participación de las personas con discapacidad y que generan debate. En este sentido, la accesibilidad sigue siendo limitada, como ya ha manifestado el CERMI en el informe España 2015, sobre Derechos Humanos y Discapacidad y

más recientemente en la campaña conocida como “Horizonte Accesibilidad 4 diciembre 2017” por la que se incumple la fecha límite establecida por la Ley General de Derechos de las Personas con Discapacidad y de su Inclusión Social, para que todos los productos, bienes, entornos y servicios sean accesibles.

Por su parte también se hace referencia a la cuestión de la discapacidad desde una perspectiva de género. La doble discriminación que vive la mujer, por ser mujer y tener discapacidad, todavía hoy es un problema por resolver (Arnau, 2005; Moya 2009; Vivas, 2008; Jenaro, Flores y Castaño, 2015). Discriminación que puede ser triple en el momento en el que, además, la mujer con discapacidad es inmigrante.

Por último, y como se tratará en el próximo capítulo del presente trabajo, la cuestión de la educación sigue planteando diferentes barreras. El informe de la investigación relacionada con España (ONU, 2018), indica que, aunque existen iniciativas para transitar hacia una educación inclusiva, se revelan violaciones al derecho a la misma, por parte de un sistema educativo que continúa excluyendo a las personas con discapacidad y que sigue anclada en un modelo médico de la misma.

1.3 Los modelos de conceptualización de la discapacidad.

Como se ha podido apreciar, tal y como explican Verdugo, Gómez y Navas (2013, p.18), a lo largo de la historia se han producido diferentes cambios en la forma de pensar sobre las personas con discapacidad. Desde una concepción pasiva de la misma, atribuida a causas mágicas o religiosas y como consecuencia de la violación de un tabú o transgresión moral, hacia una visión fundamentada en una cuestión social y de derechos humanos.

Estas formas de entender la discapacidad han tenido, de igual forma, una repercusión clara en las actuaciones llevadas a cabo y en los apoyos proporcionados. Atendiendo a todo esto, se han desarrollado diferentes modelos y enfoques que serán estudiados en el presente epígrafe. De esta manera, en primer lugar, se desarrollarán los dos modelos clásicos, que pretenden describir la

evolución conceptual de la discapacidad: el modelo de Puig de la Bellacasa (1990) y Demetrio Casado (1991).

En segundo lugar, y sobre la base de esta evolución hasta el momento actual, se contextualizarán diferentes modelos contemporáneos que pretenden analizar la discapacidad desde diferentes perspectivas. Estos modelos son: el modelo biopsicosocial, modelo social de la discapacidad, el enfoque de los derechos y modelo de calidad de vida.

1.3.1 Modelo de Puig de la Bellacasa.

Propuesto por DeJong (1981), fue recogido en España por Puig de la Bellacasa (1990). En este modelo se diferencian varias etapas: el modelo tradicional, el paradigma de la rehabilitación y el paradigma de la autonomía personal. Aunque se explicarán como una sucesión lineal, es necesario recalcar que, de una forma u otra, los diferentes modelos coexistieron y siguen haciéndolo, en mayor o en menor medida, en la actualidad.

a. Modelo tradicional

En esta etapa, es frecuente asociar a la discapacidad una visión animista, relacionada con el castigo divino o a la intervención del Maligno (Egea y Sarabia, 2004). Como consecuencia de esta percepción, estas personas no eran tratadas como “iguales” o ciudadanos de pleno derecho. Dándose una clara marginación, tanto a nivel orgánico-funcional como social, mantuvieron un sitio marcado dentro de la estructura social caracterizado por la dependencia y el sometimiento. De igual forma a lo expresado por Verdugo, Gómez y Navas (2013, p.18), se han combinado actitudes opuestas de rechazo y protección.

Otros autores, como Palacios (2008) de forma similar, denominan a esta etapa como modelo de la prescindencia ya que, la sociedad prescinde de estas personas. Se dan dos razones para ello: la primera es por las causas religiosas antes mencionadas, mientras que la segunda se debe a la creencia de que el colectivo no tenía nada que aportar a las necesidades de la comunidad. A su vez, dentro de este modelo se pueden observar dos submodelos diferentes, el

eugenésico y el de la marginación, ambos con un denominador común: la persona con discapacidad como poseedor de una vida desgraciada.

El primero de ellos, el eugenésico, parte de la idea de que una vida con discapacidad no merece ser vivida. Consecuentemente, en el caso de detectarse una discapacidad en el nacimiento, los infantes podían ser sometidos a infanticidio, como ya se ha podido comprobar a lo largo del repaso histórico realizado en el apartado anterior, en culturas como la persa, la griega o la romana.

El segundo submodelo, el de la marginación, tiene como constante la exclusión de la persona con discapacidad de la sociedad por dos factores opuestos, a saber: el temor o la compasión. Esto se ha mantenido como una constante histórica, sobre todo a lo largo de la Edad Media, en la que se puede apreciar cómo la discapacidad era interpretada como el resultado del pecado original y la obra del diablo, provocando un tratamiento de menosprecio, o como la obra de Dios, convirtiéndose en objeto de misericordia y caridad cristiana, configurándose como un medio para que los ricos alcanzasen la salvación. De una forma u otra, hay que resaltar que los caminos de ambas percepciones llevan al mismo destino, la marginación. Aun así, dentro de esta etapa, la misma moralidad cristiana pena el infanticidio (Padilla-Muñoz, 2010).

b. Modelo de la Rehabilitación

En este punto, las causas de la discapacidad dejan de ser sobrenaturales para pasar a ser científicas, aludiéndose a la discapacidad en términos de salud o enfermedad. De forma similar, las personas con discapacidad dejan de ser consideradas inútiles por la sociedad en la medida en la que consigan ser rehabilitadas y normalizadas (Palacios, 2008).

Si bien es verdad que este modelo supone un avance considerable en el tratamiento social de la discapacidad, hay que reseñar que este modelo se centra en las deficiencias, limitaciones y dificultades que presenta el sujeto, el cual, a su vez, no tiene un papel activo en su proceso de rehabilitación. Nótese la actitud paternalista presente, por la que es el profesional quien controla todo el proceso, relegando a la persona al rol de paciente (Verdugo, Gómez y Navas, 2013, p. 19).

Por su parte, como indica Puig de la Bellacasa (1990) los resultados se miden casi en exclusiva en función del grado de destrezas funcionales alcanzadas y por la inserción de un empleo remunerado. Es decir, el éxito reside en tanto en cuanto la persona sea capaz de aproximarse a lo definido culturalmente como “normal”.

c. Modelo de la Autonomía Personal

Con el fin de romper con la visión paternalista y ganar autodeterminación, no solo en el proceso de rehabilitación, sino en el control de la propia vida del individuo, surge en la década de los 70 el Movimiento de Vida Independiente (Independent Living Movement), liderado por las personas con discapacidad, bajo un lema notorio: “Nada sobre nosotros sin nosotros”. Como consecuencia, surge esta nueva perspectiva, donde el problema ya no reside en el propio individuo sino en el entorno que puede generar o no dependencia (Romañach y Palacios, 2008). Este modelo se traslada desde EE. UU. a todos los continentes y es percibido como un modelo “mundial” (García Alonso, 2003).

Tal y como indica Arnau (2013) este movimiento contribuye a la puesta en práctica del principio de igualdad de oportunidades, y se basa en una premisa fundamental: la de favorecer la autodeterminación y empoderamiento de las personas con discapacidad, sobre todo de quienes tienen importantes necesidades de apoyo, a través de terceras personas y de productos de apoyo.

1.3.2 Modelo de Demetrio Casado.

Otra forma de abordar la evolución de la discapacidad, más centrada en el contexto español, es la propuesta por Demetrio Casado (1991). Este autor diferenció cuatro etapas, similares a las enunciadas por Puig de la Bellacasa y, de igual forma que en el modelo anterior, aunque se explican mediante una progresión lineal, no significa que no hayan convivido entre ellas.

a. La integración utilitaria

Esta etapa está caracterizada por la “resignación fatalista” hacia las personas con discapacidad. Se intentaba incorporarlas a las tareas del hogar y a las empresas familiares, dándose en muchos casos situaciones de explotación y

abuso. De igual forma, los roles sociales que desempeñaban en la comunidad solían ser marginales, ejerciendo como recadero o pregonero (en el caso de la discapacidad intelectual) o de zapatero y sastre (discapacidad física) (Casado, 1991).

b. Exclusión aniquiladora

De forma paralela a la perspectiva anterior convivió la exclusión, sobre todo hacia las personas con discapacidad intelectual, siendo frecuente el ocultamiento y encierro, tanto en el hogar como en instituciones (asilos u hospitales psiquiátricos). De forma similar, eran frecuentes los episodios de abusos y maltrato (Egea y Sarabia, 2001).

c. Intervención técnica y especializada

Dentro de esta visión se desarrolla la atención especializada a las personas con discapacidad, a raíz de los avances en las diferentes disciplinas, sobre todo en la psiquiatría y la psicología. De esta manera, se hace más palpable en esta etapa la atención en el ámbito de la discapacidad intelectual. Si bien es verdad que se produce un avance considerable en la atención de las personas con discapacidad, se da un control completo de los servicios y de los profesionales sobre los usuarios, los cuales, por otro lado, ofrecen sus servicios en espacios segregados (Egea y Sarabia, 2001).

d. La accesibilidad

Esta perspectiva se basa en el principio de normalización y, por tanto, defiende el derecho de las personas con discapacidad a tener una vida tan normal como el resto de las personas. Es por ello por lo que sus derechos han de ser asegurados, sin existir discriminación respecto a las personas con discapacidad.

Para este modelo, existe una relación muy íntima entre la persona y el entorno, siendo el segundo el que, en mayor medida, favorece o limita la capacidad de una persona para que pueda realizar las actividades que le son propias de su día a día en un momento determinado. A su vez, la capacidad para participar en dichas actividades favorecerá que la persona pueda desarrollar diversos roles sociales, alguno de ellos de tremenda importancia para el desarrollo humano. Con todo esto, y como se abordará más adelante, la accesibilidad al entorno se

configura en esta etapa como un deber moral de obligado cumplimiento que asegure el disfrute del derecho que deben tener todos los ciudadanos de participar activamente en la sociedad en la que viven.

A modo de comparación de los dos modelos anteriores, a continuación, se propone un cuadro resumen basado en Ararteko (2003).

Tabla 1. Cuadro comparativo entre el Modelo de Puig de la Bellacasa y Demetrio y Casado (Ararteko, 2003)

Modelo Demetrio Casado	Modelo Puig de la Bellacasa
Integración utilitaria	Modelo tradicional
Exclusión aniquiladora	
Atención especializada y tecnicada	Paradigma de la rehabilitación
Accesibilidad	Paradigma de la autonomía personal

Tanto del modelo de la accesibilidad, como del paradigma de la autonomía personal, se desarrollan diferentes modelos que se describen a continuación.

1.3.3 Modelos actuales de conceptualización de la discapacidad.

1.3.3.1 *Modelo Biopsicosocial.*

Siguiendo de nuevo a Verdugo, Gómez y Navas (2013, p. 20), el modelo biopsicosocial es uno de los más aceptados en el ámbito académico debido, en gran parte al impulso recibido por parte de la OMS cuando desarrolló la CIF en el año 2001.

Este paradigma como indica Moreno-Rodríguez (2012) se fundamenta en un concepto holístico del ser y de la salud que bebe de la teoría de sistemas y que entiende a la persona como un complejo ser biopsicosocial, como un conjunto de sistemas heterárquicos superior a la suma de sus partes por separado, donde el

contexto es determinante para definir el bienestar y la calidad de vida. Es por esto mismo que, a la hora de definir qué es la discapacidad se deben tener en cuenta las características del individuo, denominadas por la CIF como estructuras y funciones corporales (OMS, 2001), pero no de forma unilateral ya que ésta solo se produce cuando se da la interacción de la persona en un entorno y momento concreto. En resumidas cuentas, aunque se entiende el carácter individual de la misma en la conceptualización de la discapacidad, otorga al ambiente y a los aspectos sociales un papel clave

De igual forma, y habida cuenta de la fundamentación de este enfoque, es necesario subrayar como también lo hacen Vanegas y Gil (2007), que la experiencia que otorga este modelo de la discapacidad es única para cada individuo.

1.3.3.2 El Modelo Social.

El hoy conocido como modelo social tiene sus orígenes en el Movimiento de Vida Independiente, nacido en Estados Unidos durante los años 60 y 70 del siglo pasado en la Universidad de Berkeley, California (Madrid, 2013). Resulta interesante reseñar, por las características de este trabajo, que dicho movimiento surge específicamente en el momento en el que Ed Roberts, un alumno con discapacidad, ingresa en dicha universidad para estudiar Ciencias Políticas, abriendo camino a otras personas con discapacidad que querían estudiar y residir en las instalaciones de la misma universidad (Palacios, 2008).

Coincidiendo con Toboso y Arnau (2008) los presupuestos fundamentales de este modelo son dos:

En primer lugar, las causas que originan la discapacidad no son ni religiosas ni científicas, sino sociales. Así, este modelo entiende que la discapacidad es una construcción social y no un componente interno a la persona (Verdugo, 2003). Por tanto, en el momento en el que surge, pretende reducir los componentes médicos que definen la discapacidad y resaltar los sociales. Entiende que ésta es una construcción de la realidad y, por tanto, las “soluciones” no deben tener un cariz

individual, el del sujeto afectado, sino que deben dirigirse a la sociedad en su conjunto (Pérez-Bueno, 2010 en Velarde, 2012).

En segundo lugar, entiende que las personas con discapacidad pueden contribuir a la sociedad al igual que el resto de los ciudadanos. Además, como tales, también son consumidores de servicios, por lo que deben formar parte activa en la planificación y desarrollo de estos, ayudando a derribar todo tipo de barreras, tanto físicas como sociales (Verdugo, Gómez y Navas, 2013, p. 21).

Dentro de este modelo o como continuación del mismo, diferentes autores como Palacios y Romañach (2006) y también Guzman, Toboso y Romañach (2010), proponen el modelo de la diversidad. Este modelo intenta superar algunas de las limitaciones que sus defensores vieron en el modelo social. Con fundamento en planteamientos bioéticos, que trascienden el ámbito de los Derechos Humanos, proponen un cambio en la terminología empleada y, apartándose del concepto de discapacidad, apoyan el de diversidad funcional. Asimismo, entienden esta última como parte de la enriquecedora diversidad humana y como medio para conseguir la plena dignidad personal (Guzman, Toboso y Romañach, 2010).

No obstante, tanto el modelo social como el modelo de la diversidad presentan ciertas limitaciones ya que, al no tener en cuenta la perspectiva individual, se centran demasiado en aspectos sociopolíticos y deja de lado los apoyos que la persona puede necesitar (Verdugo, 2003).

1.3.3.3 Enfoque de los Derechos Humanos.

Como se ha mencionado durante el transcurso del presente capítulo, históricamente las personas con discapacidad se han visto excluidas de la sociedad como consecuencia de la vulneración de sus derechos en aspectos como el acceso al empleo, a la educación, al mantenimiento de una familia a la participación dentro de la vida política de la sociedad.

De igual forma, aunque es verdad que durante las últimas décadas previas a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad del año 2006, en bastantes países ya se había legislado a favor del colectivo de personas con discapacidad a través de leyes concretas con diferentes

niveles de éxito, en España a través de Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos (LISMI) o Ley 51/2003, de 2 de diciembre de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad (LIONDAU). No obstante, no es hasta este momento cuando se aborda de forma clara y meridiana la cuestión de los derechos de las personas con discapacidad y la no exclusión del colectivo a la hora de legislar.

De esta manera, el presente enfoque se centra en la inclusión de las personas con discapacidad, de manera transversal, en el de desarrollo de las políticas de tal forma que queden cubiertos los derechos fundamentales, a la vez que se reducen los costes extraordinarios indirectos de tener una discapacidad. La necesidad de ser entendida de forma transversal responde a que la discapacidad, entendida como constructo social, se encuentra presente en cualquier ámbito poblacional, edad, ámbito geográfico y nivel socioeconómico (Martínez Ríos, 2013).

1.3.3.4 Modelo de Apoyos y de Calidad de Vida.

Con el fin de incorporar la perspectiva individual recién señalada de tal forma que se comprenda en mayor profundidad a las personas con discapacidad, surgen diferentes desarrollos conceptuales basados en el modelo de calidad de vida. Este modelo está centrado en la discapacidad intelectual, recibiendo influencia del modelo biopsicosocial adaptado por la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD) (Luckasson et al., 1992/1997). La calidad de vida es entendida como un fenómeno multidimensional altamente influenciado por la interacción de los factores medioambientales y personales que se compone de factores objetivos y subjetivos. Se da cuando las necesidades de la persona son satisfechas y le permiten tener la oportunidad de buscar la satisfacción en las principales actividades de la vida de la persona y siempre con posibilidades de ser aumentada (Brown et al., 2004; Schalock et al., 2011; Van Loon, 2009; Verdugo et al., 2012). De esta forma, todas las personas conviven con fortalezas y limitaciones que, junto con el papel del ambiente, son clave para favorecer la participación en el medio y el bienestar.

A través de una aproximación funcional de la persona (Schalock y Luckasson, 2012), este modelo pretende identificar todos los apoyos con los que

cuenta, entendidos éstos como “los recursos y estrategias cuyo objetivo es promover el desarrollo, la educación, los intereses y el bienestar de una persona y que mejoran el funcionamiento individual” (Luckasson et al., 2002, p.151)

Una vez identificados, mediante una evaluación interdisciplinar, se desarrolla un programa individualizado por el que se pretende mejorar el funcionamiento individual y potenciar la autodeterminación personal, concepto este último que definió Wehmeyer (2005, p. 117) como “las acciones volitivas que capacitan a la persona para actuar como el principal agente causal de su propia vida y mantenerse o mejorar su calidad de vida”.

1.4 La discapacidad en cifras.

En este apartado se estudiarán los datos de prevalencia general de la discapacidad, tanto en el contexto internacional como el nacional. Sin embargo, no se abordarán los datos relacionados con la discapacidad en el ámbito educativo y universitario ya que, por su relevancia, se analizarán de forma más pormenorizada en el capítulo dos.

Debido a que la medición de la discapacidad constituye una experiencia pluridimensional compleja (no todos los países la conciben de la misma manera, ni cuentan con los mismos instrumentos operacionales para medirla), es difícil realizar una medición certera del número de personas con discapacidad que hay a nivel mundial. Sin embargo, el Informe Mundial sobre la Discapacidad (OMS, 2010) basándose en la Encuesta Mundial de Salud (OMS, 2004) y el informe de Carga Global de la enfermedad (OMS, 2004) y según las estimaciones de la población en el 2010, estima que más de mil millones de personas viven con algún tipo de discapacidad, lo que supone el 15% de la población mundial.

Por otro lado, la Encuesta Mundial de la Salud (OMS, 2004) indica que cerca de 785 millones de personas (15,6%) de 15 años y más viven con una discapacidad. Este mismo documento estima que de ese total, 110 millones (2,2%) tienen dificultades muy significativas de funcionamiento.

Según el Informe sobre la Carga Global de la Enfermedad (OMS, 2004), en mayores de 15 años, la prevalencia es del 19,4%, mientras que un 3,8% presenta

una discapacidad severa (Tabla 2). Se observa además que el número de personas con discapacidad está creciendo. Esto se debe al envejecimiento de la población; al incremento global de los problemas crónicos de salud; y los factores ambientales.

Tabla 2. Prevalencia estimada de la discapacidad moderada y grave por región, género y edad, sobre la Base del estudio Carga Mundial de Morbilidad de 200. Informe mundial sobre la discapacidad (OMS, 2010)

Género/ grupo etario	Porcentaje							
	A nivel mundial	Países de ingreso alto	Países de ingreso bajo y mediano, región de la OMS					
			África	Las Américas	Asia sudoriental	Europa	Mediterráneo oriental	Pacífico occidental
Discapacidad grave								
Hombres								
0-14 años	0,7	0,4	1,2	0,7	0,7	0,9	0,9	0,5
15-59 años	2,6	2,2	3,3	2,6	2,7	2,8	2,9	2,4
≥ 60 años	9,8	7,9	15,7	9,2	11,9	7,3	11,8	9,8
Mujeres								
0-14 años	0,7	0,4	1,2	0,6	0,7	0,8	0,8	0,5
15-59 años	2,8	2,5	3,3	2,6	3,1	2,7	3,0	2,4
≥ 60 años	10,5	9,0	17,9	9,2	13,2	7,2	13,0	10,3
Todas las personas								
0-14 años	0,7	0,4	1,2	0,6	0,7	0,8	0,9	0,5
15-59 años	2,7	2,3	3,3	2,6	2,9	2,7	3,0	2,4
≥ 60 años	10,2	8,5	16,9	9,2	12,6	7,2	12,4	10,0
≥ 15 años	3,8	3,8	4,5	3,4	4,0	3,6	3,9	3,4
Todas las edades	2,9	3,2	3,1	2,6	2,9	3,0	2,8	2,7

Discapacidad moderada y grave								
Hombres								
0-14 años	5,2	2,9	6,4	4,6	5,3	4,4	5,3	5,4
15-59 años	14,2	12,3	16,4	14,3	14,8	14,9	13,7	14,0
≥ 60 años	45,9	36,1	52,1	45,1	57,5	41,9	53,1	46,4
Mujeres								
0-14 años	5,0	2,8	6,5	4,3	5,2	4,0	5,2	5,2
15-59 años	15,7	12,6	21,6	14,9	18,0	13,7	17,3	13,3
≥ 60 años	46,3	37,4	54,3	43,6	60,1	41,1	54,4	47,0
Todas las personas								
0-14 años	5,1	2,8	6,4	4,5	5,2	4,2	5,2	5,3
15-59 años	14,9	12,4	19,1	14,6	16,3	14,3	15,5	13,7
≥ 60 años	46,1	36,8	53,3	44,3	58,8	41,4	54,4	47,0
≥ 15 años	19,4	18,3	22,0	18,3	21,1	19,5	19,1	18,1
Todas las edades	15,3	15,4	15,3	14,1	16,0	16,4	14,0	15,0

Por lo que respecta a España, la principal fuente de datos en materia de discapacidad es la referente a la Encuesta sobre Discapacidades, Autonomía personal y situaciones de Dependencia (EDAD) llevada a cabo por el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2008). Según la misma, el número de personas con discapacidad en España era, en 2007, de 3,8 millones, el 8,5% de la población (INE, 2008).

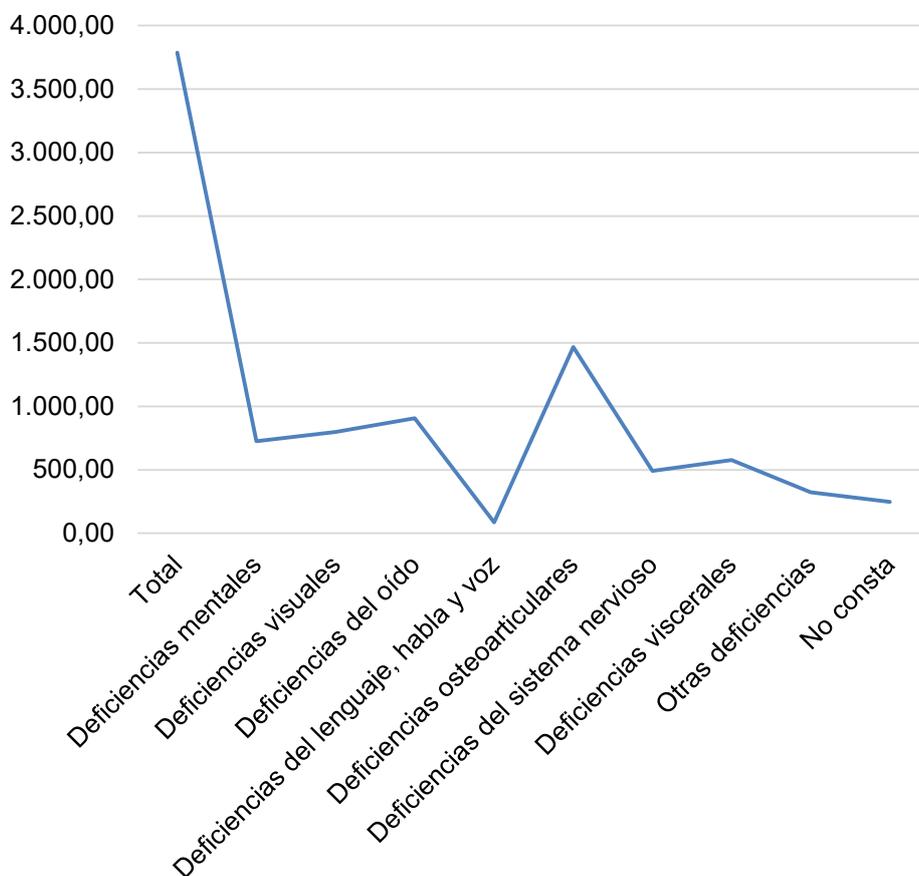
Del total, hay más mujeres con discapacidad que hombres con discapacidad. No obstante, por grupos de edad, las tasas de discapacidad en mujeres solo mayor a la de los hombres a partir de los 45 años (Tabla 3). Esto puede deberse a lo expresado anteriormente sobre el incremento que se produce de la discapacidad con el envejecimiento de la población, siendo la esperanza de vida de la mujer ligeramente superior a la del hombre.

Tabla 3. Población con alguna limitación o discapacidad por edad y sexo (INE, 2008)

	Ambos sexos	Varones	Mujeres
Total	3.847,9	1.547,7	2.300,2
De 0 a 5 años	60,4	36,4	24,0
De 6 a 64 años	1560,4	754,5	805,9
De 6 a 15 años	78,3	50,7	27,6
De 16 a 24 años	75,1	46,5	28,6
De 25 a 34 años	168,7	98,8	69,8
De 35 a 44 años	286,5	149,4	137,0
De 45 a 54 años	406,0	181,9	224,1
De 55 a 64 años	545,8	227,1	318,7
De 65 a 79 años	1.201,3	454,8	746,5
De 65 a 69 años	292,8	124,2	168,6
De 70 a 74 años	404,7	147,5	257,2
De 75 a 79 años	503,8	183,2	320,6
De 80 y más años	1.025,8	301,9	723,9
De 80 a 84 años	482,6	148,6	333,9
De 85 a 89 años	339,8	103,2	236,6
De 90 y más años	203,4	50,0	153,4

Según la causa de la discapacidad, destacan las de origen físico, en concreto las de origen osteoarticular, seguidas por las de origen sensorial (auditivo y visual) y las mentales (Ilustración 1).

Ilustración 1. Población con discapacidad según grupo de deficiencia por causas que la originaron (INE, 2008).



En cuanto a la distribución de la discapacidad por comunidades autónoma, Galicia (11,3%), Extremadura (11,0%) y Castilla y León (10,90%) son la que presentan mayor porcentaje, mientras que en La Rioja (6,2%), Cantabria (7,0%) e Islas Baleares (7,1%) se encuentran las tasas más bajas.

Por otro lado, se han encontrado estudios más recientes que pueden ayudar a complementar a la encuesta EDAD, en lo referente a la prevalencia de la discapacidad en la edad activa, gracias a la encuesta sobre el empleo de las personas con discapacidad (INE, 2016). Según los datos la población total con discapacidad en edad activa (entre 16 y 65 años) el total de ellas es de 1.840.700 personas. Resulta significativo reseñar que, para esta encuesta, el número de personas con discapacidad que se sitúa en el grupo de edad de los 45-64 años es ligeramente superior en hombres que en mujeres (Tabla 4), al contrario que lo

indicado por la encuesta EDAD. Esto concuerda con lo expresado por Verdugo, Gómez y Navas (2013) los cuales, coincidiendo con otros autores, expresan que los datos con los que se cuenta al respecto son variados, fragmentados y desactualizados. En este sentido, se torna importante volver a realizar otra encuesta como la llevada a cabo en 2008 por el INE.

Tabla 4. Prevalencia de la discapacidad por sexo y grupo de edad en edad activa (INE, 2016)

	Total	Personas sin discapacidad	Personas con discapacidad
2016			
Total			
Ambos sexos	30.064,4	28.223,7	1840,7
Hombres	15.055,4	13.997,1	1.058,3
Mujeres	15.008,9	14.226,6	782,3
De 16 a 24 años			
Ambos sexos	3.996,4	3.907,0	89,1
Hombres	2.041,8	1.987,1	54,7
Mujeres	1.954,6	1.919,9	34,7
De 25 a 44 años			
Ambos sexos	13.198,3	12.735,2	463,1
Hombres	6.635,0	6.360,7	274,3
Mujeres	6.563,3	6.374,6	188,7
De 45 a 64 años			
Ambos sexos	12.869,6	11.581,5	1.288,1
Hombres	6.378,6	5.649,4	729,3
Mujeres	6.491,0	5932,1	558,9

1.5 Conclusiones.

Coincidiendo con Agreda (2009), se torna importante conocer el pasado y entender el presente como forma de poder proyectar el futuro. Las diferentes

concepciones y percepciones sociales en torno al concepto de qué es la discapacidad y la forma de responder a los desafíos que presenta han variado a lo largo de los años y ha marcado de forma indeleble el diseño de las respuestas que se han proporcionado acerca de ésta, sobre todo en las últimas décadas (Jimenez-Lara y Huete, 2009).

Como se pone de manifiesto, realizar generalizaciones acerca de la discapacidad basándose en el imaginario social puede ser peligroso y, en ningún caso debe interpretarse la discapacidad como la principal característica definitoria de la persona. Las personas con discapacidad, al igual que el conjunto de seres humanos, cuentan con una multitud de factores que las definen, enmarcadas en variables como la cultura, el género, la edad o la condición socio-económica. En este aspecto, la discapacidad es una variable más.

Por otro lado, si bien es verdad que se ha evolucionado de un modelo puramente médico a un modelo social de la discapacidad, no debieran presentarse ambos enfoques como dicotómicos y excluyentes el uno del otro. Diferentes autores (Shakespeare, 2006; Forsyth et al, 2007; OMS, 2011) concuerdan utilizar un paradigma que aporte el peso adecuado a ambos aspectos de la discapacidad. En este sentido, la aproximación que mejor se ajusta a esta percepción es el modelo biopsicosocial. Defendido por la CIF (2001), es el resultado de la interacción entre la persona con unas características concretas, dentro de un entorno que puede presentar diferentes barreras y que, en su conjunto, limitan la participación plena y en igualdad de oportunidades.

Si bien es verdad que el papel del ambiente cada vez es más importante, el modelo biopsicosocial puede, y debe, enriquecerse del resto de modelos tratados a lo largo del capítulo. En cuanto a esto mismo, abordar el concepto desde una perspectiva abierta favorecerá la superación de nuevos retos y temas aun pendientes, como los señalados por el CERMI en el informe realizado en 2016 con objeto del décimo aniversario de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, y entre los que destacan la falta de accesibilidad, la situación de discriminación a la que se enfrentan las niñas y mujeres con discapacidad y el derecho a la educación inclusiva (Lorenzo García y Palacios, 2016). En este sentido, algunos autores como Moreno-Rodríguez, ya

están trabajando en un modelo que sobrepase al biopsicosocial, el modelo holístico de la discapacidad:

Todo esto también favorecerá la puesta en marcha de estadísticas, tanto internacionales como nacionales que dispongan de criterios unificados y que permitan abordar la temática desde una perspectiva sistemática, integradora y fiable.

**CAPITULO II. LA INCLUSIÓN
EDUCATIVA DE LOS ESTUDIANTES
CON DISCAPACIDAD EN LA
UNIVERSIDAD.**

2.1 Introducción.

En el capítulo anterior se ha desarrollado una aproximación al concepto de la discapacidad, describiendo las principales fundamentaciones que en torno a ésta se han tenido a lo largo de la historia, así como los diferentes paradigmas y enfoques por los que es entendida en la actualidad por los diversos agentes que interactúan con ella. Dicha conceptualización sirve de base para crear un marco en el que contextualizar el principal tema objeto de esta tesis doctoral: la inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad en la universidad.

Para ello, este capítulo va a describir qué es la inclusión educativa, sus fundamentos teóricos y las bases que lo sustentan. Junto con la descripción del concepto, se van a describir los principales acontecimientos que han favorecido su consolidación en el sistema educativo en general y se realizará una aproximación a la situación actual dentro del contexto español. Después de esto, se centrará el foco de atención en la universidad. Para ello se describirán las diferentes normativas que regulan la educación de las personas con discapacidad en esta materia, las diferentes acciones que la han propulsado durante los últimos tiempos y se conocerán los últimos datos sobre el perfil que presenta el estudiante universitario con discapacidad. Además, se describirá el papel de los servicios de atención a los estudiantes con discapacidad como medio para fomentar la inclusión educativa en los últimos años y se comentarán las nuevas direcciones hacia las que deriva la universidad en esta materia, por las que el docente universitario es entendido como eje central en la inclusión de los estudiantes con discapacidad. Para ello se introducirá el concepto del diseño universal aplicado a la educación y se comentará parte de la evidencia empírica en la que se sustenta.

Por último, se expondrán las principales conclusiones del presente capítulo sobre la base de cada uno de los puntos tratados.

2.2 La educación inclusiva.

En la actualidad, el derecho a la educación es entendido como uno de los derechos humanos fundamentales. Así lo recoge la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) en su artículo 26: “Toda persona tiene derecho a la educación”.

Pero tal y como indica Medina (2016) no solo es un derecho, es un reto moral ya que es en base a este reto que la persona podrá alcanzar otros derechos (Medina, 2016).

Sin embargo, esto no solía ser así practicamente a lo largo del devenir histórico, hasta bien entrado el siglo XX. De igual forma que ha evolucionado la concepción de la discapacidad y el trato hacia las personas con discapacidad, así lo ha hecho la forma en la que se entendía su educación. En la siguiente tabla resumen (Tabla 5) se puede apreciar, de forma esquemática, el desarrollo que ha seguido la educación de las personas con discapacidad a lo largo de la historia.

Tabla 5. Evolución del modelo educativo según la etapa histórica (González, 2009).

Etapa	Respuesta educativa y social
Antigüedad Clásica y Edad Media	Naturaleza demoníaca o divina de la deficiencia. Eliminación física de recién nacidos en algunas culturas. Políticas de reclusión. Creación de los primeros asilos y albergues
Desde el Renacimiento hasta el S. XVIII	Primeras experiencias educativas con personas con discapacidad sensorial
Desde el S.XIX hasta mediados del S. XX	El modelo del déficit con orientación psicopedagógica Se enfatiza la necesidad de un diagnóstico preciso y de una educación especializada, a cargo de profesores y en centros especiales.

	Modelo de asistencia y de educación segregada .
	Modelo de las necesidades educativas especiales.
Desde mediados del S.XX	Modelo de educación integrada . Se acentúa la responsabilidad de la escuela para ajustarse a las características individuales
Siglo XXI	La escuela inclusiva.

No ha sido prácticamente hasta la mitad del siglo XX, coincidiendo con la Declaración Universal de los Derechos Humanos, cuando se ha comenzado a promover a través de diferentes organismos una educación para todas las personas y con unas garantías mínimas de calidad. Desde ese momento comienzan a desarrollarse diferentes acciones en todo el mundo que han promovido la educación de todo el alumnado, independientemente de sus características. La tabla 6 muestra un resumen de las principales acciones llevadas a cabo en esta materia desde 1948. Para ello se ha recopilado información de diferentes autores que han escrito sobre esto (Martínez, Haro y Escarbajal, 2010; Medina, 2017; Moliner, 2013; Montanhez, 2015).

Tabla 6. Cronología de acciones favorecedoras de la educación para todos y la inclusión (adaptado y ampliado de Martínez, Haro y Escarbajal, 2010; Moliner, 2013; Medina, 2016; Montanhez, 2015).

Acciones	Año
Declaración universal de los derechos humanos (art. 26)	1948
Convenio Europeo de Derechos Humanos (Primer protocolo).	1952
Convención contra la Discriminación en Educación	1960
Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos	1966
20ª Asamblea Mundial de la Salud.	1976

Programa de Acción Mundial para Personas con Discapacidad	1982
Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de las Naciones Unidas	1985
Convención sobre los derechos del niño	1989
Conferencia Mundial de Jomtien sobre la educación para todos	1990
Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad	1993
Declaración de Salamanca y Marco de Acción	1994
El Foro Mundial sobre la Educación de Dakar	2000
Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud	2001
Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad	2006
Declaración de Lisboa	2007
Conferencia Internacional de Educación en Ginebra	2008
Foro Europeo de la Discapacidad: Educación Inclusiva. Pasar de las palabras a los hechos	2009
Directrices sobre Políticas de Inclusión en la Educación	2009
Foro Mundial sobre la Educación	2015
Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo	2015

A partir de los años 60, pero sobre todo a partir de los 70, se comienza a cuestionar el sistema excluyente y segregador que dominaba hasta entonces, de la educación especial, surgiendo así un nuevo modelo: el de la integración.

La integración está estrechamente ligada al concepto de normalización, descrito en el capítulo anterior, y surge por primera vez gracias al “Informe Warnock”, en 1978. Supone un avance con respecto a la educación especial y sus aportaciones suponen un giro conceptual que serán clave para el devenir de la educación (Parra-Dussan, 2011), ya que cuestiona el sistema paralelo de educación especial, reivindica el derecho a la educación para todas las personas, promueve el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE) y contempla

como normal la incorporación de los alumnos a la escuela ordinaria, solo justificando la educación especial de forma excepcional.

Con todo esto, este modelo encuentra limitaciones de diferente índole. La crítica principal es que se traslada el enfoque rehabilitador propio de la educación especial a la educación regular, realizando ajustes y adaptaciones solamente en los alumnos que tienen necesidades educativas especiales. Aunque el objetivo principal de la educación era conseguir que el alumnado con dificultades de aprendizaje formara parte de un único sistema general de enseñanza, se consiguió lo contrario, ya que, aunque se compartiese el mismo espacio físico, se desarrollaba una educación distinta, basada en un currículo paralelo (Sanchez y Teodoro, 2006). De igual forma, es considerado insuficiente puesto que no tiene en cuenta a un colectivo muy elevado de personas que requieren una enseñanza personalizada (Hernández-Izquierdo, 2015).

Como respuesta a estas críticas surge el modelo de la educación inclusiva. En 1994 tiene lugar la Conferencia de Salamanca, en la que un total de 88 países (entre los que se encuentra España) y 25 organizaciones internacionales vinculadas a la educación, asumen la necesidad de implementar sistemas educativos orientados a la inclusión (Parrilla 2002). De esta Conferencia deriva la Declaración de Salamanca (1994), la cual propone la orientación inclusiva como un derecho de todas las personas, por la que se aceptan y valoran todas las diferencias, y aportando un sentido positivo al concepto de pluralidad (Blanco, 2006).

Teniendo esto en cuenta, Giné y Duran (2010), añaden cómo la inclusión desplaza la atención del alumno al contexto. En consecuencia, se pretende conseguir que todos los estudiantes, independientemente de su situación cultural, física, familiar, lingüística o de conocimientos previos, pueda disponer de las mismas oportunidades de aprendizaje. Para ello, debe capacitarse al entorno educativo para que pueda ajustarse a los alumnos y no al contrario.

Habida cuenta de las implicaciones que conlleva este cambio de perspectiva, todavía sigue confundiéndose el término de inclusión con el de integración, utilizándose incluso de forma indistinta. Esto puede deberse, tal y como han indicado diferentes autores, a la falta de delimitación conceptual y a la diversidad

de definiciones del término (Ainscow, Farrell y Tweddle, 2000; Dyson, 2001; Echeita, 2006/2008, Escudero y Martínez, 2011). Con el propósito de alcanzar una mejor comprensión del término y poder extraer sus dimensiones principales, en la tabla 7 se propone un compendio con las definiciones más significativas del concepto de educación inclusiva.

Tabla 7. Propuestas de definición de educación inclusiva (Medina, 2017:104-106)

Autor/es	Definición de inclusión.
Booth y Ainscow (2000)	Es un conjunto de procesos orientados a aumentar la participación de los estudiantes en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas
Parrilla (2002:24)	<i>“Se define de múltiples formas, no existiendo un significado concreto y único del mismo, el cual se utiliza en diferentes contextos y por distintas personas para referirse a situaciones y propósitos diferentes”.</i>
Susinos (2005)	Es un modelo teórico y práctico de alcance mundial que defiende la necesidad de promover el cambio en las escuelas de forma que éstas se conviertan en escuelas para todos, escuelas en las que todos puedan participar y sean recibidos como miembros valiosos de las mismas.
UNESCO (2005:14)	<i>“Puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender”.</i>

Blanco (2008)		<p><i>Es aquella que no tiene mecanismos de selección ni discriminación de ningún tipo, y que transforma su funcionamiento y propuesta pedagógica para integrar la diversidad del alumnado favoreciendo así la cohesión social que es una de las finalidades de la educación.</i></p>
Acedo (2008)		<p><i>Se basa en el reconocimiento de la educación como un derecho humano que sirve de fundamento a una visión más amplia y una estrategia más comprensiva de la educación para todos. Se dirige a la diversidad y requiere entonces un cambio de concepción, una nueva pedagogía, un currículo más flexible y una organización escolar que en lugar de generar barreras para el aprendizaje, capacite y oriente a poblaciones diversas de una manera más adecuada.</i></p>
Halinen Järvinen (2008)	y	<p><i>Su objetivo es asegurar que todos los educandos asistan juntos a la escuela, que la instrucción responda a sus necesidades individuales y que todos se sientan aceptados y reconocidos en la comunidad escolar.</i></p>
UNESCO (2008)		<p><i>Es un proceso que responde a las diversas necesidades de todos los estudiantes aumentando la participación en la educación, la instrucción, la cultura y la comunidad y a la vez impidiendo la segregación y la marginación en las escuelas y la sociedad en su conjunto.</i></p>
Echeita (2008)		<p><i>Un proceso de reestructuración escolar relativo a la puesta en marcha, precisamente, de procesos de innovación y mejora que acerquen a los centros al objetivo de promover la presencia, la participación y el rendimiento de todos los estudiantes de su localidad incluidos aquellos más vulnerables a los procesos de exclusión, aprendiendo de esa forma a vivir con la diferencia y a mejorar gracias, precisamente, a esas mismas diferencias entre el alumnado.</i></p>
De la Puente (2009)		<p><i>Es un concepto teórico de la pedagogía que hace referencia al modo en que se debe dar respuesta en la escuela a la diversidad. El término de escuela inclusiva hace referencia a la idea de que la escuela es para todos, la educación es para todos, con independencia de las características y diferencias de cada uno, sean éstas por razón de cultura, raza, religión, lengua, capacidad, etc. Nos encontramos entonces ante una educación y una escuela de la diversidad, apreciándose ésta como un deseo de que nadie sea excluido.</i></p>
Blecker Boakes (2010)	y	<p><i>Se define como la educación de los estudiantes con discapacidades en programas de educación general con compañeros no discapacitados.</i></p>
Laluvein (2010)		<p><i>No es un mecanismo para situar a los jóvenes educativamente desaventajados más bien en el sistema general que en escuelas</i></p>

Cobo López (2012)	y	<p><i>especiales, sino que implica un modelo global de escuela enfocado a las relaciones sociales y a la producción de significado buscado a través de la negociación entre padres, profesores y niños.</i></p> <p><i>Son aquellas cuyo foco de atención es la transformación de los sistemas educativos y de las escuelas con el fin de que puedan atender a la diversidad de necesidades de aprendizaje del alumnado fruto de su procedencia social y cultural y de sus características individuales. El elemento clave de su intervención no es la individualización sino la diversificación de la oferta educativa y la personalización de las experiencias comunes de aprendizaje con el objetivo de alcanzar el mayor grado posible de participación todo el alumnado sin dejar a un lado las necesidades de cada uno.</i></p>
-------------------------	---	--

Aunque las definiciones aportadas por los distintos autores son diferentes entre sí, Echeita y Ainscow (2011) proponen varios elementos que son comunes a la mayoría de ellas.

1. La inclusión es un proceso: la inclusión se entiende como la búsqueda constante de mejores maneras de responder a la diversidad del alumnado, entendiendo la diferencia como valor positivo y tratando de sacar continuamente partido de ella. El tiempo es un factor clave para la generación de cambios sostenibles.
2. La inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes. Se debe tener en cuenta el lugar donde se desarrollan los aprendizajes, pero también la calidad de las experiencias, mientras están en el centro educativo, incorporando para ello el punto de vista del discente y los resultados de aprendizaje.
3. La inclusión precisa la identificación y la eliminación de barreras. Se entiende el concepto de barrera como las creencias y actitudes que las personas tienen y que se materializan dentro de las culturas, políticas y prácticas escolares.
4. La inclusión pone particular énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión o fracaso escolar. Es una responsabilidad moral asegurar el éxito de los estudiantes en condiciones de vulnerabilidad.

Con todo esto, es entendida como un proceso, interminable, de avanzar hacia una educación de calidad para todos los alumnos y alumnas, y que incluye aquellos que son considerados como más vulnerables a los procesos de exclusión, fracaso o marginación (Echeita, López, Simón y Sandoval, 2010).

2.3 La educación inclusiva en España.

Si, como se acaba de describir, la inclusión depende en gran parte de las creencias y actitudes que se dan dentro de un contexto social y cultural, el cual a su vez influye en las políticas y prácticas educativas, resulta complicado generar un proceso uniforme e internacionalmente válido, una “receta”, que permita instaurar la educación inclusiva de la misma forma en diferentes países. Es por ello que las diferentes iniciativas propuestas para fomentar procesos inclusivos, entre la que destaca el Index for Inclusion (Booth y Ainscow, 2000), parten de la contextualización de las necesidades de cada centro en concreto (Sandoval, López, Miquel, Durán, Giné, y Echeita, 2002).

A su vez, son diferentes los autores que trascienden de esta visión utilitarista e interpretan ya la educación inclusiva desde una perspectiva filosófica, como una aspiración de todos los sistemas educativos para el desarrollo de sociedades más justas, democráticas y solidarias (Echeita y Duk, 2008).

De forma similar, Marchesi (2014) propone cuatro aspectos para tener en cuenta por los diferentes países y localidades, que favorecen el camino hacia una educación inclusiva (las cuatro “ces” del cambio educativo):

1. Contexto: la valoración positiva por parte de los ciudadanos sobre la inclusión social y educativa es imprescindible para impulsar una educación de estas características. Para ello, es necesaria la implicación a nivel institucional y político, no solo a través de declaraciones genéricas, sino mediante la proposición de iniciativas concretas en el ámbito social, familiar, educativo y laboral.
2. Condiciones: se deben mejorar las condiciones en las que las escuelas y los docentes realizan sus trabajos, dotando de recursos suficientes, de formación del profesorado y flexibilidad organizativa y curricular.

3. Competencias: enseñar bien a todos los alumnos, teniendo en cuenta su diversidad, supone un reto para cualquier profesor ya que deberán adaptar su enseñanza a diferentes ritmos de aprendizaje, diseñar tareas diversas, adecuar la evaluación, etc. Los docentes deben tener acceso a programas de formación continua, considerándose esta como un mérito en su desarrollo profesional.
4. Compromiso: los docentes, y la comunidad educativa, deben encontrarse motivados, comprometidos y convencidos con la labor que realizan.

Poniendo el foco de atención en España, diferentes autores indican el esfuerzo que se ha llevado a cabo durante las últimas décadas con el fin de proporcionar una educación para todas las personas, la cual ha ido avanzando progresivamente hacia un modelo de educación más cercano a la inclusión (Chiner y Cardona, 2013; Martínez et al, 2010; Muntaner, Roselló y de la Iglesia; 2016; Sánchez, 2011; Coll y Miras, 2001).

Como resultado, se ha producido un desarrollo normativo amplio, no solo en la legislación propia en materia educativa, también en otros textos legales que incorporan el acceso a la educación. La tabla 8 muestra una descripción de la diferente normativa desarrollada en materia de educación inclusiva en España hasta la actualidad.

Tabla 8. Legislación relacionada con la educación inclusiva en España (adaptado y ampliado de Sánchez-Fuentes, 2011).

Año	Ley	Principales características
1970	Ley General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa	Se concibe la Educación Especial como un sistema paralelo al ordinario.
1978	Constitución Española	Se reconoce el derecho de todos los ciudadanos a la educación (art. 27).
1978	Plan Nacional de Educación Especial	Principio de Normalización. Principio de Integración Escolar Principio de Sectorización de la Atención Educativa Principio de Individualización de la Enseñanza

1982	Ley 13/1982 de Integración Social de los Minusválidos (LISMI)	Se da de forma legal a los principios enunciados en el plan Nacional de Educación Especial.
1985	Real decreto 334/1985 de Ordenación de la Educación Especial	Integración de alumnos con discapacidad en centros ordinarios.
1990	Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)	Se apuesta por los principios de normalización e integración Se introduce el concepto de Necesidades Educativas Especiales (N.E.E)
1990	Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes	Se distingue, dentro de la población con necesidades educativas especiales, aquella de educación compensatoria de aquella de educación especial
1995	Real Decreto 696/1995 de Ordenación de la Educación Especial de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales	Se insiste en la ordenación y planificación de los recursos Se insiste en la organización de la atención educativa.
1996	Real Decreto 199/1996 de Ordenación de las Acciones dirigidas a la compensación de las Desigualdades en Educación.	
2002	Ley Orgánica 10/2002 de calidad de la Educación (LOCE)	
2003	Ley 51/2003 de Igualdad de Oportunidades, No Discriminación y accesibilidad universal de las Personas con Discapacidad (LIONDAU)	
2006	Ley Orgánica de Educación 2/2006 (LOE)	Se insiste en la equidad, igualdad de oportunidades, inclusión educativa y no discriminación para compensar la desigualdad personal, cultural, económica, social y por motivos de discapacidad.
2007	Ley 49/2007, de 26 de diciembre, por la que se establece el régimen de infracciones y sanciones en materia de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad	
2011	Ley 26/2011 de adaptación normativa a la convención Internacional sobre los Derechos de las personas con Discapacidad.	

2013	Real Decreto Legislativo 1/2013 de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y su inclusión social	La educación inclusiva como parte del proceso de atención integral de las personas con discapacidad.
2013	Ley Orgánica 8/2013 para la mejora de la Calidad Educativa. (LOMCE)	Accesibilidad Universal a la educación Inclusión educativa Igualdad de oportunidades

La ley educativa actualmente en vigor es la Ley Orgánica 8/2013 para la mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Esta ley hace referencia en su preámbulo a la importancia de una educación para todas las personas como instrumento para superar las diferentes barreras. Además, sostienen el compromiso de la educación con la igualdad y la justicia social, siendo para ello el sistema educativo de calidad, inclusivo, integrador y exigente, garantizando la igualdad de oportunidades y haciendo efectiva la posibilidad de que cada estudiante pueda desarrollar sus potencialidades. Para ello se fundamenta en el artículo 27 de la Constitución Española: “La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”.

De igual forma, hace referencia a la Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020 y a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, una única vez, en su artículo 5: “De acuerdo con la Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020, aprobada en 2010 por la Comisión Europea, esta mejora en los niveles de educación debe dirigirse también a las personas con discapacidad, a quienes se les habrá de garantizar una educación y una formación inclusivas y de calidad en el marco de la iniciativa <<Juventud en movimiento>>, planteada por la propia Estrategia Europea para un crecimiento inteligente. A tal fin, se tomará como marco orientador y de referencia necesaria 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” (p. 6).

Sin embargo, con el fin de atender a la diversidad y aunque apueste por el refuerzo de conocimientos o la simplificación del currículo, en reiteradas ocasiones hace referencia al desarrollo de una estructura educativa que contemple diferentes trayectorias, según las capacidades de sus estudiantes. Esto es, una posible forma de segregación.

Otra vía facilitadora del acceso a la educación es el uso de las Tecnologías de la Información (TIC): “La incorporación generalizada al sistema educativo de las Tecnologías de la Información (TIC), que tendrán en cuenta los principios de diseño para todas las personas y accesibilidad universal, permitirá personalizar la educación y adaptarla a las necesidades y al ritmo de cada alumno o alumna” (p.9).

La LOMCE ya no introduce nada nuevo respecto a la atención a la diversidad y la inclusión educativa, aunque incorpora o modifica lo dictado por la anterior ley educativa, la Ley Orgánica de Educación 2/2006 (LOE). En una gran parte de ellas se indica que se establecerán medidas de flexibilización metodológicas en la enseñanza y evaluación del alumnado con discapacidad de las diferentes materias y modalidades de enseñanza.

También se enuncia que los procedimientos de admisión a los diferentes tipos de enseñanzas, como es en el caso de la universidad (artículo 38) deberán realizarse en condiciones de accesibilidad e igualdad de oportunidades para los alumnos y alumnas con discapacidad.

Con todo esto, desde su promulgación, la Ley también ha contado con diversas críticas. En primer lugar, porque, aunque menciona la Convención Internacional sobre los Derechos sobre las Personas con Discapacidad, no cumple con la obligación de adaptar la legislación a la misma (FEAPS, 2013). En una línea similar el CERMI (2013) planteó un recurso de inconstitucionalidad por el mismo motivo. Junto a ello, y como se abordará más adelante, el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas, tras examinar el caso de España en 2017, determinó que el sistema educativo general continúa segregando y excluyendo a los estudiantes con discapacidad.

En segundo lugar, porque aporta demasiada importancia a los estándares de calidad, al rendimiento y a los resultados. Para ello busca mejorar la posición en diferentes rankings internacionales como el de PISA (Programme for International

Student Assesment). En un principio, el establecimiento de pruebas y rankings no tiene que ser necesariamente negativo, ya que puede ser un punto fuerte para incluir actuaciones incluyentes y medir el rendimiento académico (Echeita y Ainscow 2011 en Medina 2017). No obstante, autores como Grau, Álvarez y Tortosa, (2014) entienden que es demasiado reduccionista por medir únicamente, la competencia lectora, la alfabetización matemática y la alfabetización científica. Además, la crítica viene dada por la forma en la que se pretende trabajar en la ley. Para Melero (2016) se fomenta la competitividad y la individualidad, truncando toda posibilidad de solidaridad, cooperación, respeto, justicia y democracia. De esta forma, habrá siempre alumnos que partan de una situación de desventaja.

En tercer lugar, el desarrollo de diferentes trayectorias y programas educativos en función de las capacidades de los alumnos, divide al estudiantado en dos categorías, relacionándose más con un modelo integrador e, incluso segregador, con uno realmente inclusivo (Melero, 2016). Para algunos autores como Grau et al (2014), la Ley directamente confunde los conceptos de integración e inclusión y separa desde etapas tempranas a los estudiantes.

2.3.1 La situación de la educación inclusiva en España.

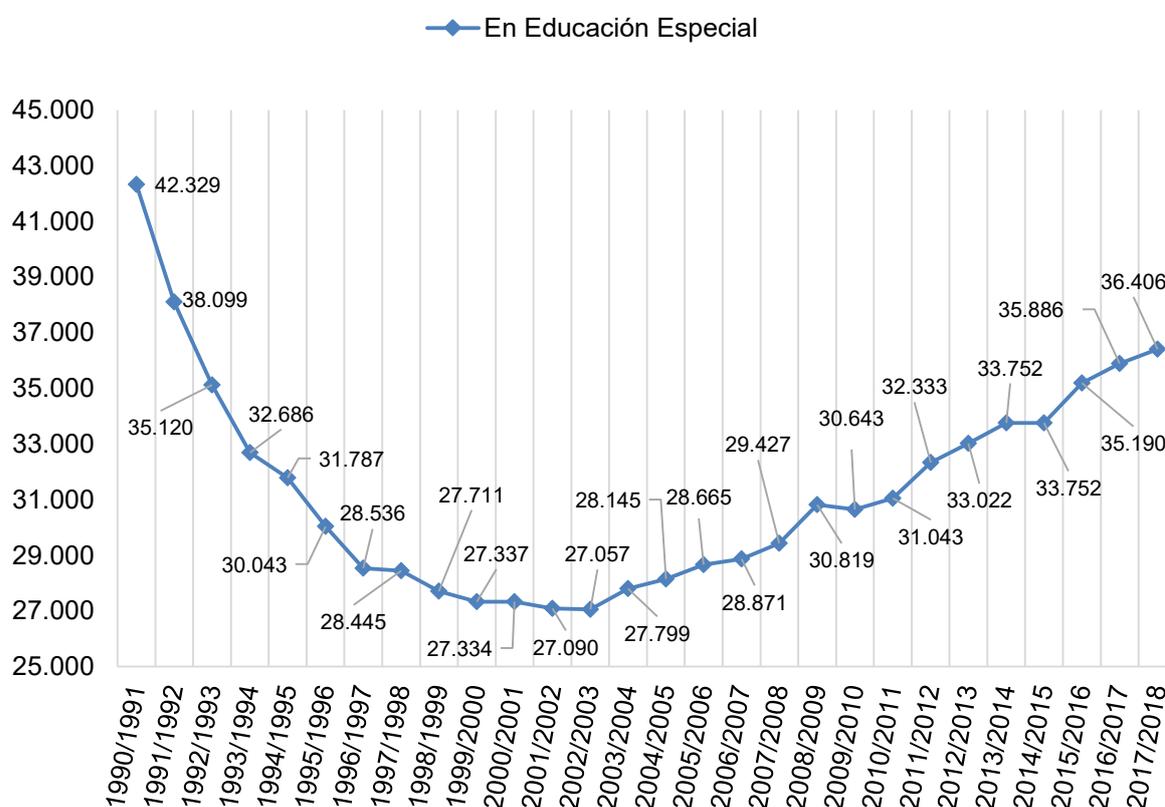
Una buena forma de conocer el nivel de inclusión alcanzado durante los últimos años hasta la fecha es analizando la Estadística de las Enseñanzas no Universitarias. Realizada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en la que anualmente se recogen los datos más relevantes sobre los estudiantes matriculados en enseñanzas obligatorias. Dentro de este estudio se encuentran, entre otros datos, el número de estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, ordenadas conforme diferentes variables (sexo, tipo de discapacidad, Comunidad Autónoma, etc.), que se encuentran estudiando tanto en centros de Educación Especial como en aulas ordinarias. En este sentido, la recopilación de dichos datos a través de los distintos informes, puede ayudar a establecer una panorámica general sobre la evolución de la inclusión educativa en España durante los últimos años y la situación actual.

Un estudio similar fue realizado por Ramos y Huete (2016), por el que recopilaron y analizaron información de gran interés desde la década de los 90

hasta el curso académico 2013/2014. Estos datos son un buen punto de partida para actualizar la información hasta el último curso académico del que dispone dicha encuesta, el curso 2017/2018.

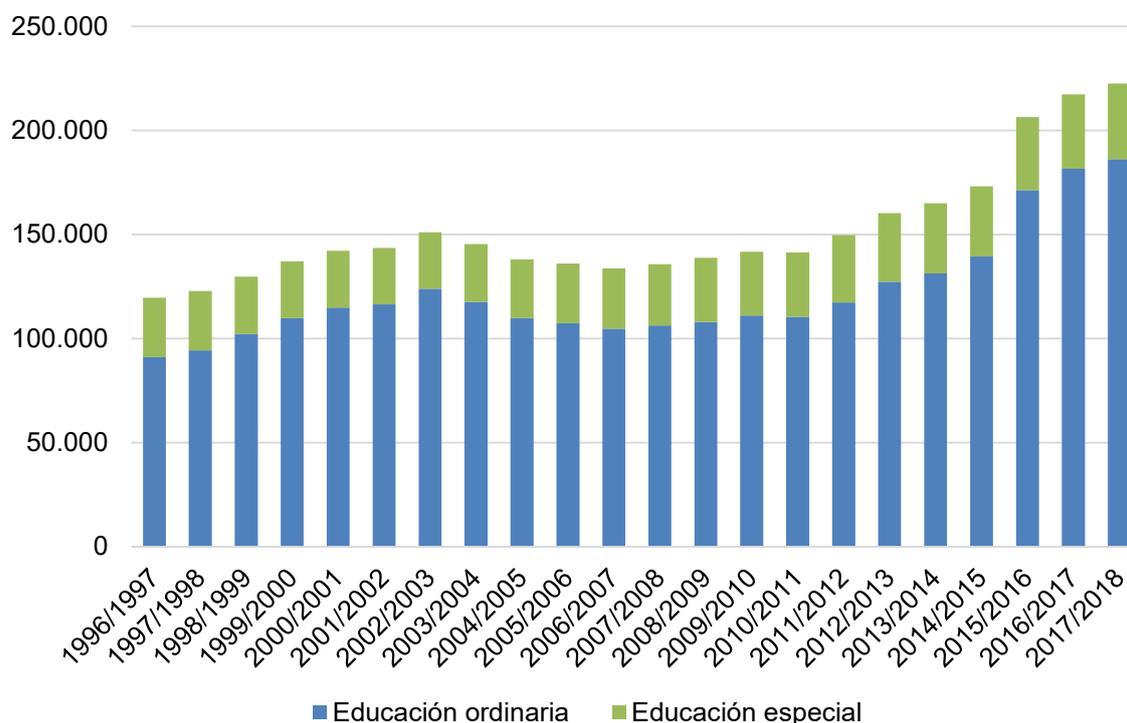
Según los datos disponibles en la estadística oficial, los alumnos matriculados en Educación Especial en España descendieron, desde más de 42.000 en 1990 a 33.752 matriculados en el curso 2014/2015 (Ramos y Huete, 2016). Tras otra revisión de la misma estadística el número de alumnos en el curso 2017/2018 es de 36.406, lo que supone una subida de 2654 estudiantes en los últimos tres cursos escolares. Además, como ya resaltaron Ramos y Huete (2016) y como se confirma en estos tres últimos años, aunque el número total de alumnos matriculado en educación especial es inferior, la tendencia que se observa no es descendente, ubicándose el punto más bajo en el curso 2002/2003 (Ilustración 2).

Ilustración 2. Alumnado que presenta necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad (ANEED), escolarizado en Educación Especial. Total de personas. España 1990-2017. Basado en Ramos y Huete (2016)



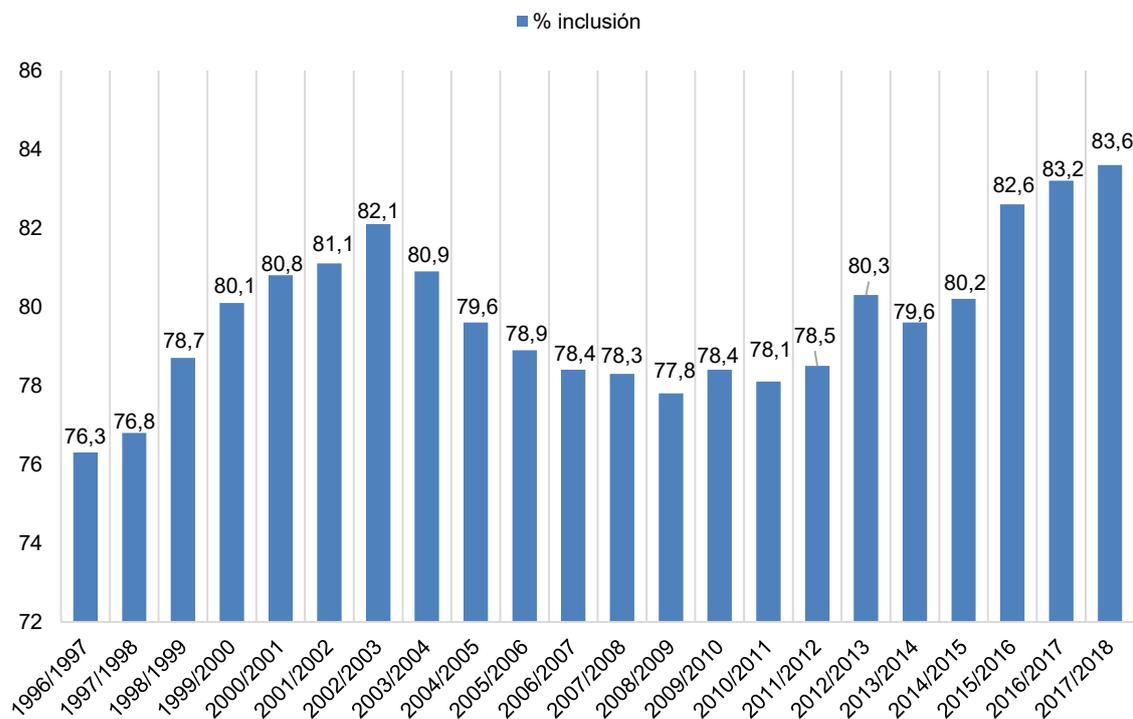
De igual forma que en el estudio de Ramos y Huete (2016), puede apreciarse como el aumento de los alumnos escolarizados en educación especial no se debe a un aumento demográfico, ya que, si se analizan y comparan los datos de las ilustraciones 3 y 4, se observa que, a pesar de las variaciones en el total del alumnado con discapacidad desde el curso 2002-2003 (desciende hasta el curso 2007-2008 y asciende después), el número de alumnado en Educación Especial mantiene una tendencia creciente. De igual forma, resulta muy representativo el aumento que se produce en los tres últimos cursos académicos ampliados. Aumenta de forma apreciable el número de estudiantes con discapacidad, aunque se sigue manteniendo la tendencia en el número de estudiantes segregados.

Ilustración 3. Alumnado que presenta necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad (ANEED), según entorno educativo en el que está escolarizado. Total de personas. España 1996-2018. Basado en Ramos y Huete, (2016).



Por otro lado, aunque para el “techo” en términos porcentuales en cuanto a la proporción de alumno con discapacidad que cursaba sus estudios dentro de la enseñanza ordinaria se situaba en 2002/2003, ya indicaron que la tendencia comenzaba a subir a partir del 2012/2013. Los datos actualizados indican como se superó dicho techo en el curso 2015/2016 y continuó subiendo en los cursos 2016/2017 y 2017/2018.

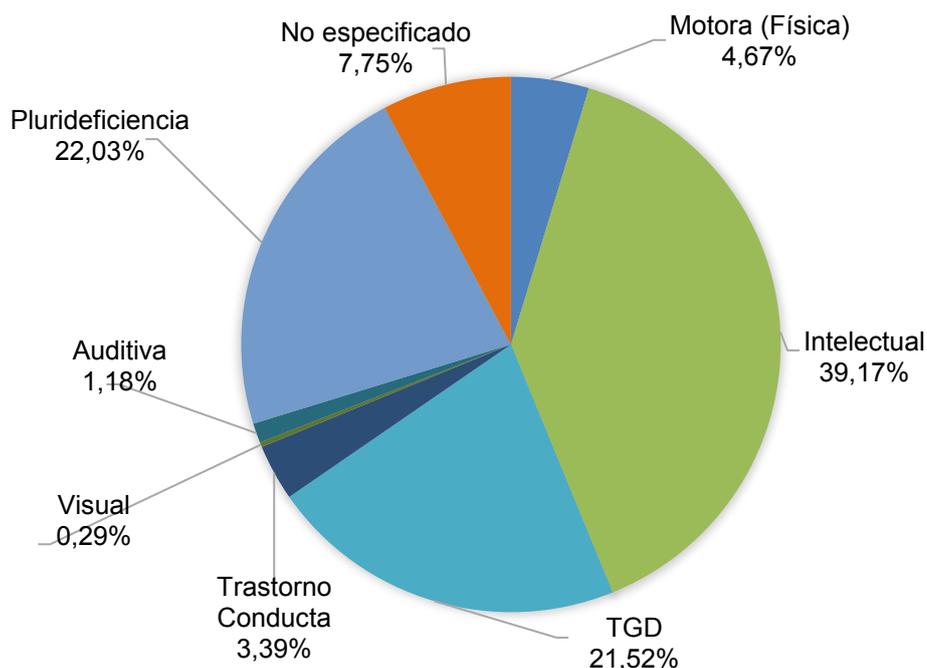
Ilustración 4. Alumnado que presenta necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad (ANEED), integrado en centros ordinarios. Porcentaje. España 1996-2018. Basado en Ramos y Huete, 2016.



Según el tipo de deficiencia, en el curso 2017/2018 se observa como la mayor proporción de estudiantes con discapacidad matriculados en centros de Educación Especial, casi la mitad, presentan discapacidad intelectual. A éstos les sigue el alumnado con Trastorno Generalizado del Desarrollo (etiqueta dada en la propia Estadística de las Enseñanzas no Universitarias). De igual forma, apenas se observan alumnos con discapacidad auditiva y visual, aunque siguen existiendo

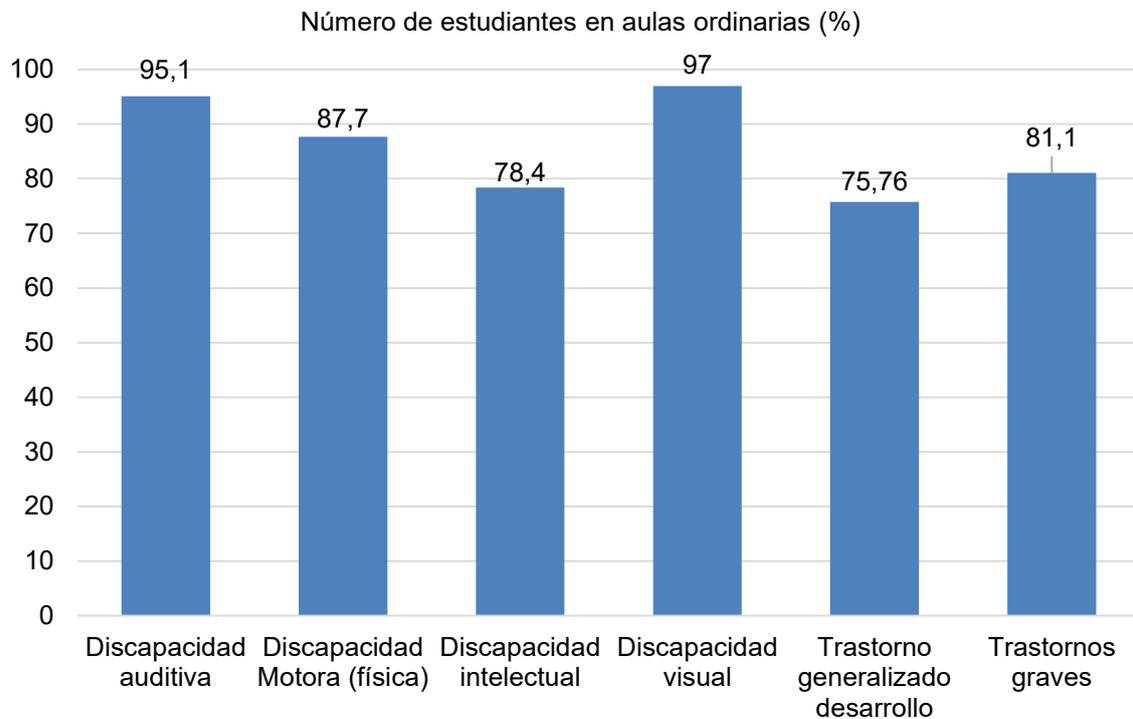
discentes matriculados en esta modalidad. Estos datos se sitúan en cifras similares a los desarrollados por Ramos y Huete (2016). Aunque en la encuesta para el curso 2013/2014, la discapacidad intelectual es sustituida por el nombre de “discapacidad psíquica” y los trastornos graves de conducta parecen englobar tanto a los trastornos generalizados del desarrollo como a los trastornos de conducta. Esto puede dificultar el análisis de los resultados, ya que la discapacidad psíquica y la intelectual por si mismas constituyen categorías clasificatorias diferentes, siendo por tanto diversos los criterios diagnósticos de cada una de ellas, así como las implicaciones que se derivan para la vida de la persona.

Ilustración 5. Distribución del alumnado que presenta necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad (ANEED) escolarizado en Educación Especial, según tipo de deficiencia. Porcentaje. España curso 2017-2018. Elaboración propia.



De los alumnos que asisten al aula ordinaria (Ilustración 6), y coincidiendo con el estudio de Ramos y Huete (2016), la escolarización de los estudiantes con discapacidad auditiva, visual y física, se sitúan por encima del 80%. Por el contrario, la población con menor índice de escolarización en aulas ordinarias es la compuesta por aquellos estudiantes que presentan “plurideficiencia”.

Ilustración 6. Alumnado que presenta necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad (ANEED) escolarizado en centros ordinarios, según tipo de deficiencia. Porcentaje. España curso 2017/2018.

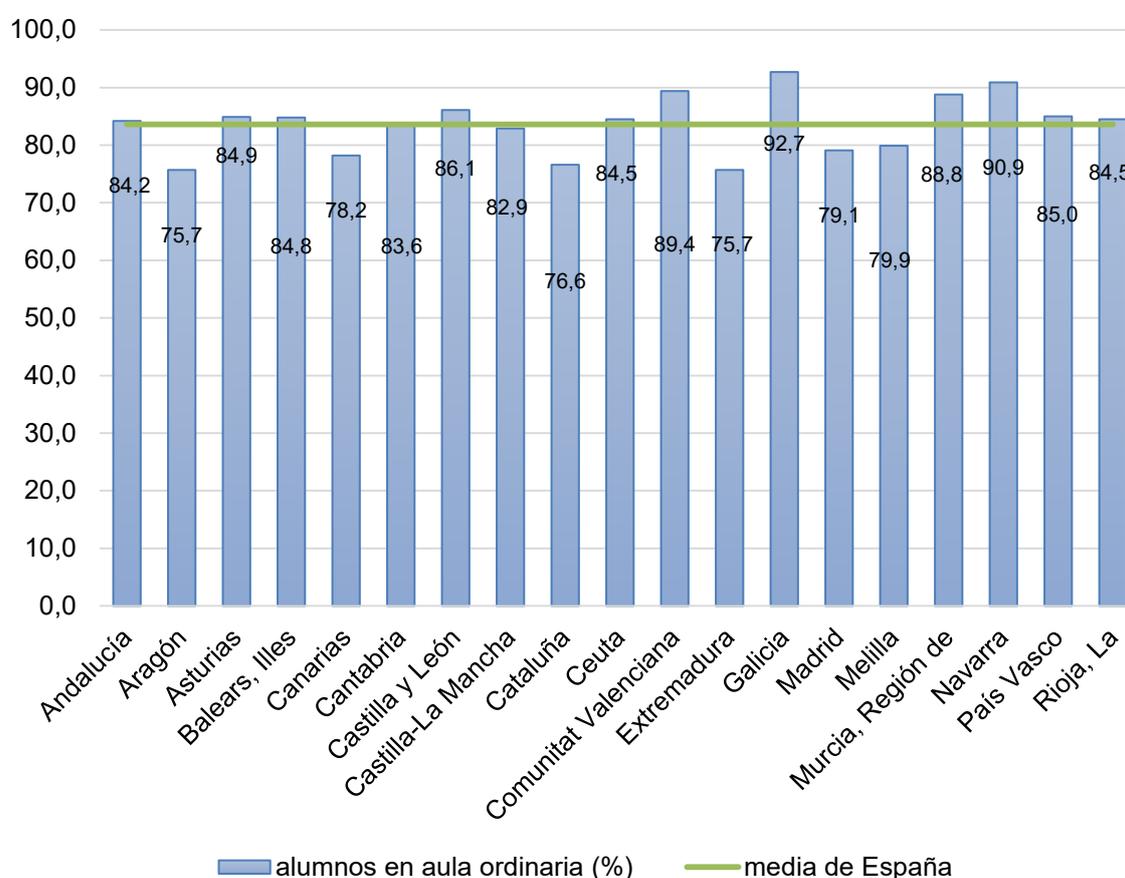


En lo concerniente a la Comunidad Autónoma de residencia, tal como se aprecia en la ilustración 7, los lugares en los que hay un porcentaje mayor de estudiantes con discapacidad en el aula ordinaria son, por orden, Galicia y Navarra. Esto se corresponde con el estudio de Ramos y Huete (2016) en parte, ya que Galicia y Navarra también se mantienen, aunque en el orden inverso. Hay que añadir también que, para la realización de la Estadística de las Enseñanzas no Universitarias, se han tenido en cuenta los datos de cursos anteriores en dos comunidades autónomas que no han actualizado los datos para el curso 2017-2018: Murcia y la Comunidad Valenciana. Para la primera comunidad autónoma se han recurrido la estadística del curso 2016-2017, mientras que para la Comunidad Valenciana hay que retroceder al año académico 2015-2016.

Por el contrario, los datos más discretos son obtenidos por Extremadura y Cataluña. Esta última se mantiene en las últimas posiciones también en el estudio de Ramos y Huete (2016). En este sentido es necesario indicar que las causas de estos resultados son muy complejas de explicar ya que dependen de múltiples

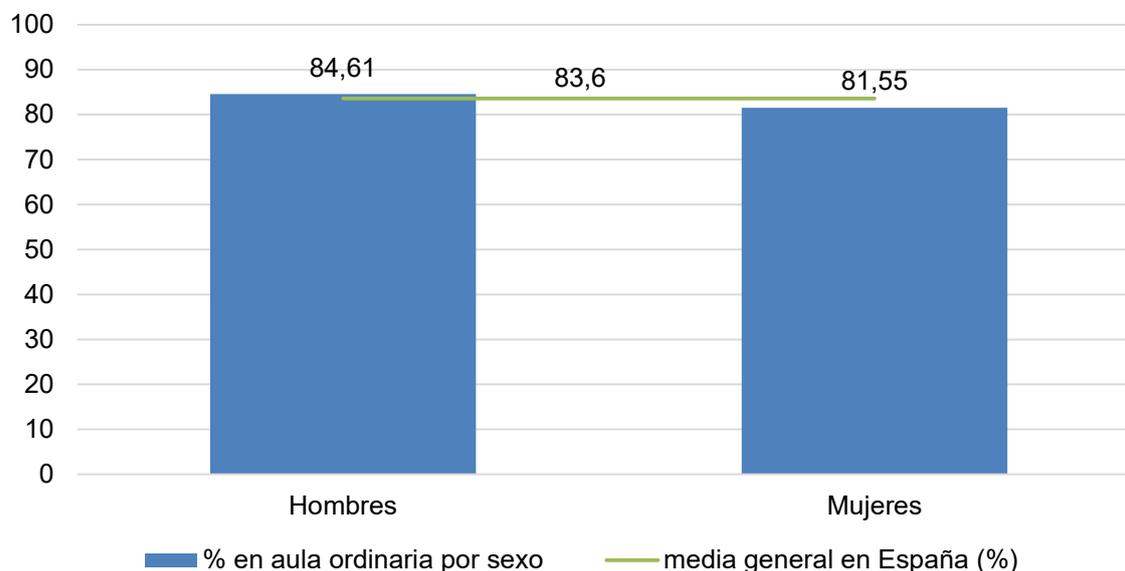
factores, como la dimensión de la población o el estilo de gestión de las competencias educativas. Como se verá en el epígrafe siguiente, esto constituye una de las limitaciones que impiden el desarrollo de la educación inclusiva en España.

Ilustración 7. Alumnado que presenta necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad (ANEED) escolarizado en centros ordinarios, según CCAA. Porcentaje. España curso 2016-2017 (Elaboración propia).



Por último, durante el curso 2017/2018, se puede observar como la participación del alumnado con discapacidad en la educación ordinaria fue ligeramente superior para el hombre con discapacidad que para la mujer con discapacidad, la cual se encuentra por debajo de la media (Ilustración 8). De esta forma, se mantiene la misma tendencia que durante el curso 2013/2014.

Ilustración 8. Alumnado que presenta necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad (ANEED) escolarizado en centros ordinarios, según sexo. Porcentaje. España curso 2017-2018 (elaboración propia).



Aunque de manera general se observa un aumento del número de estudiantes con discapacidad en las aulas ordinarias, esto no conlleva necesariamente que se esté desarrollando una educación realmente inclusiva. Además, se observa un estancamiento a lo largo de los años en el número de alumnos matriculados en Educación Especial. A la vista de los datos expuestos, pueden existir diferentes barreras que están dificultando el acceso y la permanencia de los estudiantes con discapacidad en el sistema educativo ordinario. Teniendo en cuenta todo lo expuesto, a continuación, se describirán las principales limitaciones que encuentra la educación inclusiva en España.

2.3.2 Limitaciones de la educación inclusiva en España.

Son muchos los escollos que encuentra la educación inclusiva en España en el momento actual. Uno de los informes más actuales y relevantes que pone de manifiesto este hecho es el elaborado recientemente por el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2018), como resultado de la investigación reservada en España, llevada a cabo durante el año 2017, tras

examinar las presuntas violaciones graves y sistemáticas en el derecho a la educación de las personas con discapacidad en España. Dicha comisión visitó diferentes provincias del estado español (Madrid, León, Valladolid, Barcelona, Sevilla y Málaga) y entrevistó a más de 165 personas (funcionarios del gobierno central y de las 17 comunidades autónomas, representaciones de organizaciones de personas con discapacidad y otras organizaciones de la sociedad civil, investigadores, académicos, magistrados y abogados).

De la recogida de información se obtuvieron unos resultados esclarecedores: se revelan violaciones en el derecho a la educación inclusiva y de calidad debido a la perpetuación de un sistema educativo que continúa segregando de la educación general a las personas con discapacidad, sobre todo intelectual y discapacidades múltiples. Aunque existen iniciativas para transitar hacia una educación inclusiva, no ha habido una transformación del sistema educativo y las dificultades con las que se encuentran los estudiantes con discapacidad se siguen resolviendo “Ad Hoc”, dependiendo en gran parte de los agentes familiares, administrativos y educativos, mas no de la consumación de su derecho a la educación inclusiva.

En primer lugar, el informe hace referencia a la actual ley educativa, la LOMCE. Como también se ha descrito anteriormente en este trabajo, el Comité considera que se sigue perpetuando la exclusión educativa de los estudiantes con discapacidad al permitir en su marco normativo la coexistencia de diferentes trayectorias en función de las capacidades de los alumnos. Esto se manifiesta en dos sistemas de educación, la ordinaria y la especial, con estándares educativos distintos, los cuales alejan a los estudiantes con discapacidad del resto de la sociedad. De igual forma, se critica la falta de directrices claras en la práctica para la identificación y atención de los alumnos con necesidades educativas especiales, dotando a la evaluación psicopedagógica de un componente altamente subjetivo que deriva en muchas ocasiones en la educación segregada. Esto se corresponde con lo indicado por Amor et al (2018), los cuales, además, sostienen que todo esto puede deberse al excesivo peso dado a las adaptaciones curriculares, a los procesos desactualizados y atrasados con los que se cuenta en la evaluación de necesidades y a la falta de competencia profesional.

Durante este proceso se resalta que no suele incluirse la opinión de los padres, por lo que en el caso de existir alguna desavenencia la única manera de reclamar que tienen éstos es a través de la vía contenciosa-administrativa, iniciándose un trámite largo y costoso. De igual forma, otros autores como Comellas (2009) han identificado una falta real de participación de las familias en el proceso educativo de sus hijos ya que el papel que deben desempeñar no está definido, por lo que es frecuente que acaben siendo receptores de información. Echeita et al (2017) consideran de suma importancia potenciar el denominado enfoque o modelo centrado en la familia cuyo fin es el de empoderar a las familias en este proceso. A su vez, Calvo et al (2016) consideran la participación de la familia como un requisito para una escuela inclusiva siendo uno de los ejes de la calidad y la innovación.

Por otro lado, el informe critica que, aunque la estadística indique que un gran número de estudiantes con discapacidad estudia en centros de educación ordinario, siguen haciéndolo en aulas separadas y en modalidades diferentes. De igual forma, se perpetúa la segregación, ya que el tiempo que permanecen en las unidades de apoyo o en el aula especial es superior al del aula ordinaria (ONU, 2018). En este aspecto, Echeita et al (2017) señalan que únicamente se favorece la integración y que se corre el riesgo de crear “microcentros de educación especial”.

En los casos en los que el estudiante con discapacidad (sobre todo intelectual) comparte el aula con el resto de los compañeros, no suele participar de las mismas actividades, con lo que se refuerza la segregación. Como se puede comprobar esto es, a todas luces, insuficiente y se corresponde, una vez más, con un modelo educativo más cercano a la integración/incrustación que a la inclusión (Moreno-Rodríguez, 2019).

Otra de las conclusiones a las que llega el Comité es que los recursos humanos, técnicos y financieros dedicados al derecho a la educación de personas con discapacidad, son limitados (ONU, 2018). Genova (2015) ya lo consideró una de las principales barreras para el éxito de la educación inclusiva en España, más aún después del periodo de crisis económica vivida durante los últimos años, y lo relacionó con el aumento en las tasas de abandono escolar. Además, existe una gran disparidad en la dotación de fondos dedicados a la educación a nivel

autonómico y se aprecia cómo, ni el Gobierno Central, ni las Comunidades Autónomas, han llevado a cabo un ejercicio presupuestario que permita identificar en detalle los recursos necesarios para implementar de forma efectiva una educación inclusiva.

Por otro lado, se recalca la falta de formación de profesores en esta materia. Para González-Gil et al (2013) esto supone un reto a asumir por el sistema educativo. En esta dirección trabajos de otros autores (Almeida y Alberte, 2009; Colmenero, 2009; Durán y Giné (2011) Ferrandis, Grau y Fortes, 2010; Lledó, 2010; Muntaner et al, 2010; Pegalajar y Colmenero, 2017; Sánchez-Palomino, 2007; Verdugo y Rodríguez, 2012) urgen en el desarrollo de planes formativos que sirvan para paliar estas debilidades.

Además, siguen existiendo estereotipos entre los docentes, según los cuales la educación inclusiva es entendida como una “moda pedagógica”. Aún con todo esto, son diferentes los trabajos realizados a lo largo de los años en los que se observa una buena actitud por parte del profesorado hacia la inclusión educativa y que afirman que los docentes creen en los principios de la inclusión y en sus beneficios, si bien es verdad que se encuentran diferencias según variables como la edad, la experiencia, el tipo de centro, la etapa educativa, la materia en la que se imparte clase o los recursos con los que cuentan (Álvarez et al., 2008; Avramidis y Norwich, 2002; Bradfield et al., 1973; Cook et al 2007; Chiner y Cardona, 2013; Garzón, Calvo y Orgaz; 2016; Gonzalez et al, 2013; Higgs, 1975; Nicasio y Alonso, 1985; Scruggs y Mastropieri, 1996; Van Reusen et al., 2000; Vicuña, 2013). En lo referente a la formación inicial del profesorado, diferentes estudios señalan que, como resultado del proceso Bolonia, en muchas universidades se ha producido un deterioro en la formación que también puede poner en peligro la educación inclusiva (Chiner y Cardona, 2013; López, 2009; Moliner, Sales, Ferrández, y Traver, 2011; Operti y Brady 2011).

El informe también recalca la falta de apoyos y en asistencia personal con los que cuentan los estudiantes, en muchos casos costeados de manera privada por la propia familia. Además, resulta difícil organizar la realización de los ajustes razonables y cuando se otorgan, no se hacen en función de los requisitos individuales de los alumnos sino en función de baremos establecidos según el

número de estudiantes con necesidades educativas especiales que tiene un centro (ONU, 2018). En torno a la no concesión de los ajustes razonables, muchos estados siguen amparándose en la política de recortes y en la razonabilidad de tales ajustes para su denegación (Verdugo y Navas, 2017).

Por otro lado, el Comité observa que los esfuerzos emprendidos para hacer efectiva la accesibilidad todavía no son suficientes ya que, aunque se consigue la accesibilidad física, se observan déficits en la accesibilidad a la comunicación, la evaluación y los contenidos educacionales. En torno al concepto de accesibilidad universal, diseño para todos y educación, surge el diseño universal aplicado a la educación, el cual pretende ser un nuevo paradigma que permita hacer efectiva la implementación de la inclusión y proporcionar acceso a la educación general del currículo (McGuire, Scott y Shaw, 2006)¹.

Por último, otra de las limitaciones encontradas en el informe, hace referencia a la poca consideración que se tiene sobre la opinión del propio estudiante. La implementación del estándar del “interés superior de la persona” sirve como fundamentación, en muchas ocasiones, para priorizar la elección de un centro de educación especial sobre uno ordinario.

2.4 Universidad y discapacidad.

Aunque históricamente la Universidad ha sido uno de los niveles educativos más segregadores con respecto a la educación del alumnado con discapacidad (Díaz, 2000; Luque y Gutierrez, 2014), durante los últimos años se ha reflejado un aumento significativo de alumnos con discapacidad que se matriculan en este tipo de estudios (Park, Roberts y Delise, 2017).

Esto es debido a que, como señala Espada (2016) y como se ha recogido en páginas precedentes, la manera de entender el concepto de discapacidad, el desarrollo legislativo y el tratamiento hacia el derecho a la educación ha favorecido que, desde finales de los años ochenta hasta el momento actual, sean aceptados los principios de no discriminación, normalización e inclusión, permitiendo la incorporación de las personas con discapacidad no solo a las escuelas ordinarias,

¹ Se describirá con más detalle el concepto de diseño universal aplicado a la educación con posterioridad.

sino también a las universidades. En la tabla 9 se muestra, a modo de resumen, un cronograma de la legislación relacionada con la universidad y los estudiantes con discapacidad.

Tabla 9. Evolución legislativa en materia inclusión a estudiantes con discapacidad en la universidad española (elaboración propia).

Año	Ley	Principales características
1982	Ley 13/1982 de Integración Social de los Minusválidos (LISMI)	Los estudiantes con discapacidad que cursen estudios universitarios podrán solicitar la adaptación del régimen de convocatorias establecido. Las universidades deberán conceder la ampliación en el número de convocatorias. Las pruebas se adaptarán según las características de la discapacidad del alumno.
1990	Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)	Se apuesta por los principios de normalización e integración Se introduce el concepto de Necesidades Educativas Especiales (N.E.E)
1993	Normas Uniformes sobre Igualdad de Oportunidades para las personas con discapacidad	Normas de carácter no vinculante. Igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad en el nivel educativo superior.
2001	Ley Orgánica 6/2001 de universidades (LOU)	Igualdad de oportunidades y no discriminación en el ingreso, permanencia y ejercicio de los derechos académicos.
2003	Ley 51/2003 de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad (LIONDAU)	Adaptación y/o elaboración de planes de estudios que cumplan con el principio de accesibilidad universal y diseño para todos. Exención o reducción de tasas. Política de becas.

- 2006 Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Igualdad de oportunidades para crear un sistema educativo inclusivo en todos sus niveles.
Ajustes razonables en función de las necesidades individuales.
Medidas de apoyo personalizadas.
Facilitar medios de comunicación aumentativos o alternativos
- 2006 Ley Orgánica de Educación 2/2006 (LOE)
- 2007 Ley Orgánica 4/2007 por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOMLOU) Se establece un sistema público de ayudas complementarias.
Se establece la exención total o parcial de los precios públicos en universidades públicas.
Creación de programas específicos que presenten ayuda, apoyo y adaptaciones a los estudiantes con discapacidad.
Derecho y al disfrute del deporte y actividades de extensión universitaria.
- 2010 Real Decreto 1791/2010, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario No discriminación del estudiante con discapacidad.
Adaptación de los procesos de acceso y admisión de las personas con discapacidad.
Accesibilidad a espacios y edificios y entornos virtuales.
Promoción de la movilidad nacional e internacional de estudiantes con discapacidad.
Establecimiento de programas de tutorías permanentes adaptados al estudiante con discapacidad.
Prácticas externas accesibles para estudiantes con discapacidad.
Adaptación de tiempo, espacio y metodología en la evaluación.
Promoción de la participación de personas con discapacidad en la representación estudiantil.
Creación de Servicios de Atención a la Comunidad universitaria con Discapacidad.

2013	Real Decreto Legislativo 1/2013 de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y su inclusión social	Formación por parte de las universidades en diseño universal. Implementación de medidas de accesibilidad universal en el diseño de titulaciones.
2013	Ley Orgánica 8/2013 para la mejora de la Calidad Educativa. (LOMCE)	
2014	Real Decreto 412/2014	Adaptación de las pruebas de acceso a la universidad. Reserva del 5% de plazas para personas con, al menos, un 33% de discapacidad. Conciliación del periodo de prácticas con actividades derivadas de la situación de discapacidad.

No obstante, pese a todo el desarrollo legislativo y aunque no cabe duda de que la última década ha sido una etapa clave para la formación universitaria de las personas con discapacidad debido al aumento de este tipo de estudiantado (Alvarez-Pérez, Alegre de la Rosa y López Aguilar, 2012; Figuera y Coiduras, 2013; Biewer et al, 2015; Moriña, 2017), todavía siguen manteniendo niveles formativos inferiores a los del resto de la población. Consecuentemente, los alumnos con discapacidad siguen estando cuantitativamente infrarepresentados en la institución universitaria (Lang, 2015).

En cuanto al nivel de estudios de las personas con discapacidad en España, los últimos datos de los que se tiene constancia corresponden a la Encuesta de Integración Social y Salud 2012 (INE, 2012). En un análisis realizado del mismo por Espada (2016) llegó a los siguientes resultados (Tabla 10).

Tabla 10. Población con y sin discapacidad, según nivel educativo. España 2012. Unidades en porcentajes (Espada, 2016).

Población con y sin discapacidad, según nivel de estudios. Porcentajes. (Datos referidos a personas de 15 y más años)			
Nivel de formación	Con discapacidad	Sin discapacidad	Diferencia porcentual
No sabe leer o escribir	6,7%	1,0%	6%
Ha asistido menos de 5 años a la escuela (Ed. Primaria incompleta)	19,4%	3,4%	15%
Fue 5 o más años a la escuela y no llegó al último curso de la enseñanza obligatoria (Ed. Primaria Completa)	16,7%	10,6%	6%
Enseñanza Secundaria de 1ª Etapa (ESO, EGB, Bachillerato Elemental)	34,5%	33,5%	1%
Estudios de Bachillerato (BUP, Bachillerato superior)	6,7%	13,6%	-7%
Nivel de formación	Con discapacidad	Sin discapacidad	Diferencia porcentual
Enseñanzas profesionales de grado medio o equivalentes	5,3%	8,4%	-3%
Enseñanzas profesionales de grado superior o equivalentes	3,3%	8,2%	-5%
Estudios universitarios o equivalentes	7%	19,9%	-13%
Doctorado	0,3%	0,8%	0%
NS/NC	0,0%	0,0%	0%

- El 78,3% de las personas con discapacidad tienen un nivel formativo que no supera la enseñanza obligatoria, cifra que se sitúa en el 62,6% para el resto de la población;
- El 22,3% de las personas con discapacidad tienen estudios de bachillerato, formación profesional de grado medio o superiores. En proporción, la tasa de las personas sin discapacidad en este nivel formativo se sitúa en el 50,9%.
- Tan solo el 7% de las personas con discapacidad tienen estudios universitarios o equivalentes, mientras que en las personas sin discapacidad, esta cifra se sitúa en el 19,9%.

Con estos datos presentes, la Fundación Universia y el CERMI, publicaron en 2019 el IV Estudio Universidad y Discapacidad. En dicho informe, realizado sobre la base de la participación de 72 universidades españolas durante el curso 2017-2018, se cuantificó el número de estudiantes con discapacidad en 21.435 (el 1,5% del total del alumnado).

2.4.1 El perfil del estudiante con discapacidad en la universidad española.

Los datos obtenidos del IV Estudio Universidad y Discapacidad (Fundación Universia, 2019), identifican el perfil del alumnado que actualmente se encuentra desarrollando sus estudios en la universidad española

Así, el 51,0% son hombres y el 49,0% son mujeres. Además, como se indica en la tabla 11, existe un mayor número de estudiantes con discapacidad en universidades públicas (1,8%) que en privadas (1,1%). De igual forma, si se observan los datos de las modalidades educativas semipresenciales o a distancia, se observa como la proporción aumenta significativamente, alcanzando el 3,3%

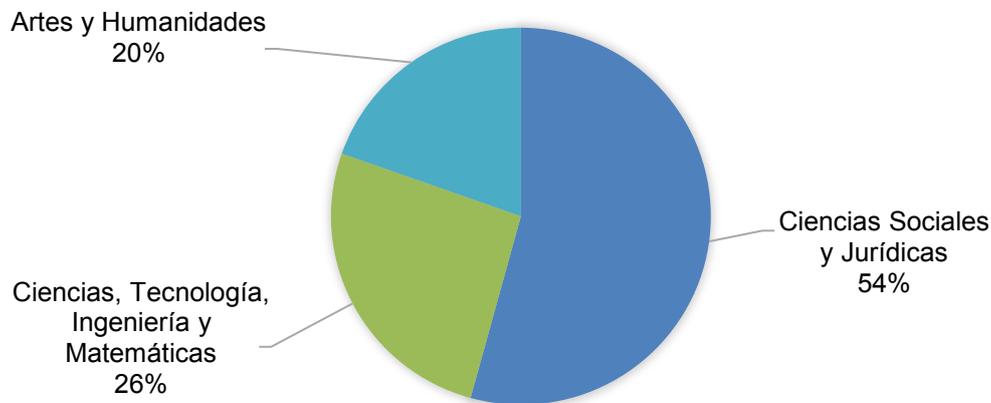
Tabla 11. Estudiantes con discapacidad estudiando en la universidad (Fundación Universia, 2019)

Estudiantes	Total estudiantes con discapacidad	% estudiantes con discapacidad
Total estudiantes	21.435	1,5%
Estudiantes universidades públicas	19.252	1,5%
Estudiantes universidades privadas	2.183	1,2%
Estudiantes en universidades de modalidad presencial	12.320	1,0%
Estudiantes en universidades de modalidad a distancia	9.115	4,1%
Estudiantes de grado, primer y segundo ciclo	16.497	1,8%
Estudiantes de posgrado y máster	1.504	1,2%
Estudiantes de doctorado	452	0,9%

En cuanto al tipo de discapacidad más frecuente que presentan las personas matriculadas en estudios de grado, primer ciclo y segundo ciclo (puesto que en el momento de realización de dicho informe aún restan titulaciones LRU por extinguir), destaca la discapacidad física (55,9%). El 26,5% corresponde a las denominadas como discapacidades psicosociales/intelectuales/del desarrollo y el 17,6% discapacidad sensorial.

En cuanto a la rama de conocimiento en la que se encuentra cursando estudios como se aprecia en la ilustración 9, los alumnos con discapacidad, destacan notablemente las matriculaciones en grados y titulaciones de primer y segundo ciclo en Ciencias Sociales y Jurídicas (54,7%), seguidos de las áreas de Ciencias, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas (25,6%) y, en menor proporción, por aquellos matriculados en Artes y Humanidades

Ilustración 9. Rama de conocimiento estudiantes con discapacidad en grado, primer ciclo y segundo ciclo (Fundación Universia 2019).



En lo referente a los estudios de postgrado y máster en estudiantes con discapacidad, se mantiene la misma tendencia: hay más representación masculina (51,3%); la discapacidad física es la más representada (Ilustración 10) y la rama de conocimiento más demandada es la de estudios en Ciencias Sociales y Jurídicas (Ilustración 11). Por el contrario, el colectivo de estudiantes con discapacidad sensorial sigue siendo el menos representado y el área de Artes y Humanidades la menos elegida para cursar este tipo de estudios.

Ilustración 10. Porcentaje de alumnos de posgrado y máster por tipo de discapacidad (Fundación Universia, 2019).

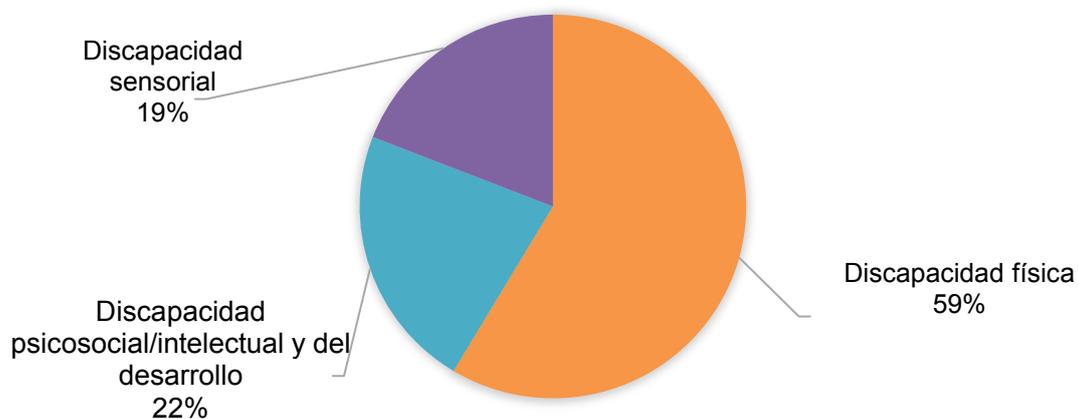
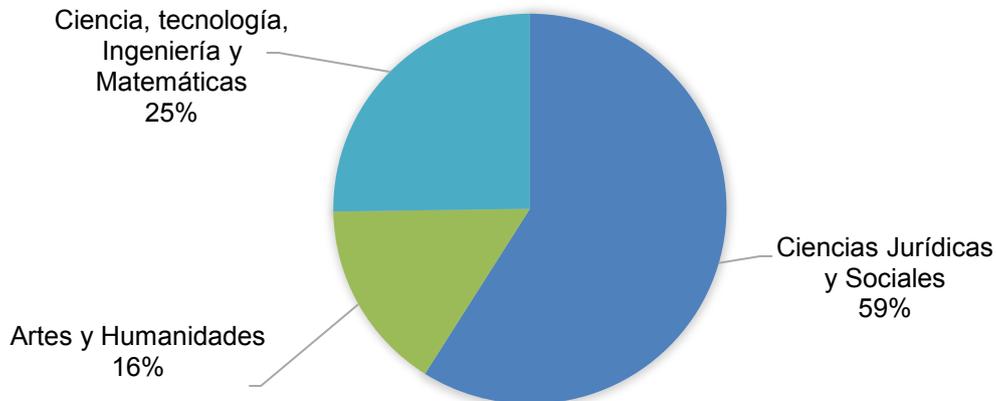


Ilustración 11. Porcentaje de alumnos de posgrado y máster según área de conocimiento (Fundación Universia, 2019).



Por último, en cuanto a los estudios de doctorado, se estima que el 56,6% de los alumnos son hombres. De nuevo, el tipo de discapacidad más frecuente es la física (Ilustración 12) y la rama de conocimiento más cursada la de Ciencias, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas (Ilustración 13). Según el tipo de discapacidad, se encuentra menor representación de la psicosocial/intelectual/del desarrollo (10,9%). En cuanto a la rama de conocimiento menos demandada para este tipo de estudios continúa siendo la de Artes y Humanidades.

Ilustración 12. Porcentaje de alumnos de doctorado por tipo de discapacidad (Fundación Universia, 2019).

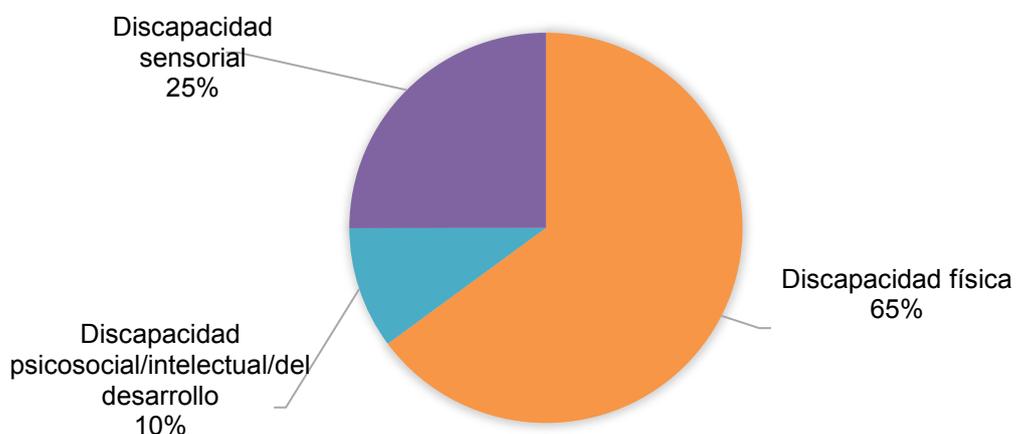
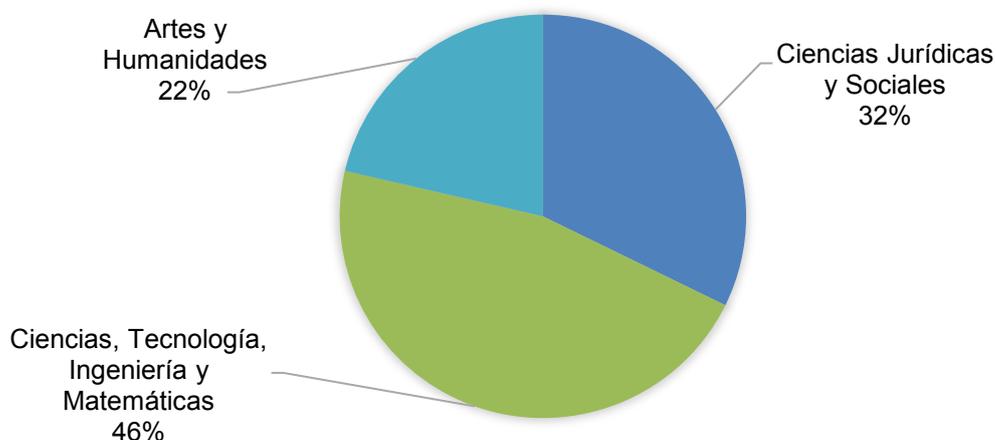


Ilustración 13. Rama de conocimiento estudiantes con discapacidad en doctorado (Fundación Universia 2019).



2.4.2 El perfil del estudiante con discapacidad en la Universidad Rey Juan Carlos.

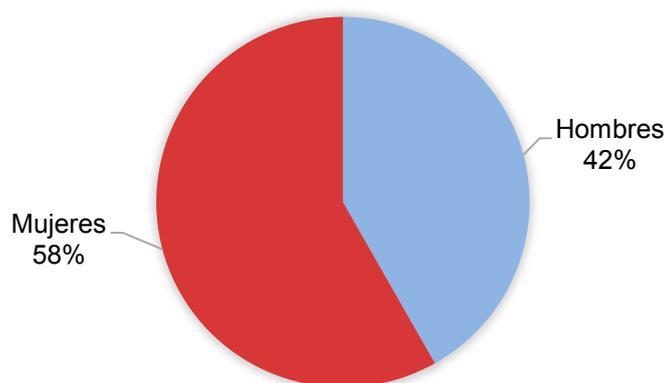
Los últimos datos del censo de estudiantes con discapacidad, correspondientes al curso académico 2018-2019, cifraba el número de estos en 372 alumnos. En este documento, facilitado desde el Vicerrectorado de alumnos a la Unidad de Atención a Personas con Discapacidad y Necesidades Educativas Especiales de la Universidad Rey Juan Carlos, se recogen los datos del alumnado con discapacidad a la hora de realizar la matrícula.

Del total de dicho censo, se ha tenido acceso, previo consentimiento informado (Anexo II), a los estudiantes que se encontraban inscritos en el servicio que ofrece la Unidad de Atención a Personas con Discapacidad (un total de 120 estudiantes con universitarios con discapacidad) y se ha recopilado la siguiente información: datos del alumno (género, edad y lugar de residencia) estudios que cursa en la actualidad, facultad y campus al que pertenece, tipo de discapacidad y grado de discapacidad.

Con todos estos datos se ha realizado un análisis de frecuencias, con el fin de conocer de manera más detallada el perfil del estudiante con discapacidad en la Universidad Rey Juan Carlos.

Los resultados obtenidos indican que hay más mujeres con discapacidad (56,7%) que hombres (43,3%) estudiando en la Universidad Rey Juan Carlos (Ilustración 14). Estos datos se muestran en consonancia con los últimos dados por el portal de transparencia universitario en relación con el conjunto total de estudiantes de la Universidad Rey Juan Carlos, por el que, también es superior el número de mujeres (58,2%). Sin embargo, se contraponen a la media del perfil general del estudiante con discapacidad en la universidad española (Universia 2019) donde, tal y como se ha comentado anteriormente, el número de mujeres es ligeramente inferior (48,2%).

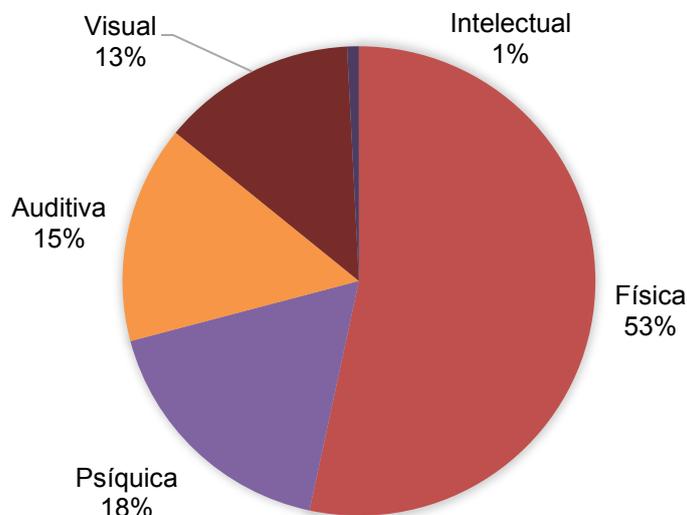
Ilustración 14. Estudiantes con discapacidad en la URJC según género (elaboración propia).



Por su parte, la mayoría de los estudiantes se encuentran en un rango de edad de entre 18 y 25 años, seguidos de aquellos con un rango de edad entre 26 y 35 años. La media general del alumnado se sitúa en los 30,3 años.

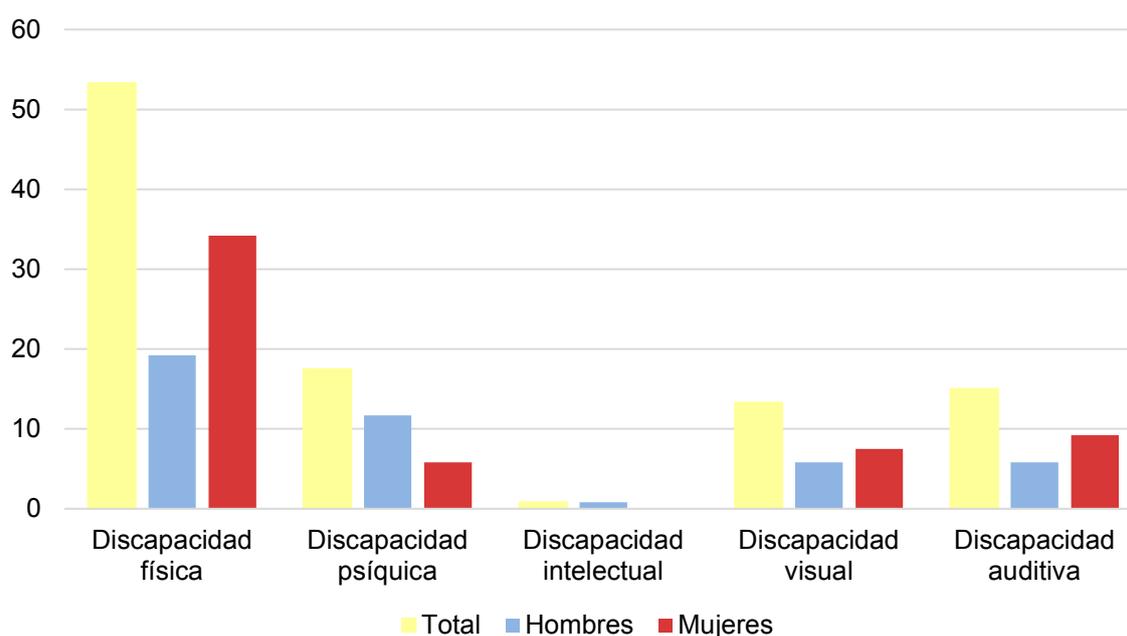
Según el tipo de discapacidad, como se aprecia en la ilustración 15, es más frecuente encontrarse con alumnado con discapacidad física (53,3%), seguido del alumnado con discapacidad psíquica (17,5%), con discapacidad auditiva (15%), con discapacidad visual (13,3%) y, por último, con intelectual (0,8%).

Ilustración 15. Estudiantes según el tipo de discapacidad (elaboración propia).



En cuanto a la relación entre el género y el tipo de discapacidad, se observa cómo es mayor la proporción de mujeres para los distintos tipos de discapacidad, excepto para la discapacidad psíquica e intelectual (Ilustración 16).

Ilustración 16. Proporción de hombres y mujeres según tipo de discapacidad (elaboración propia).



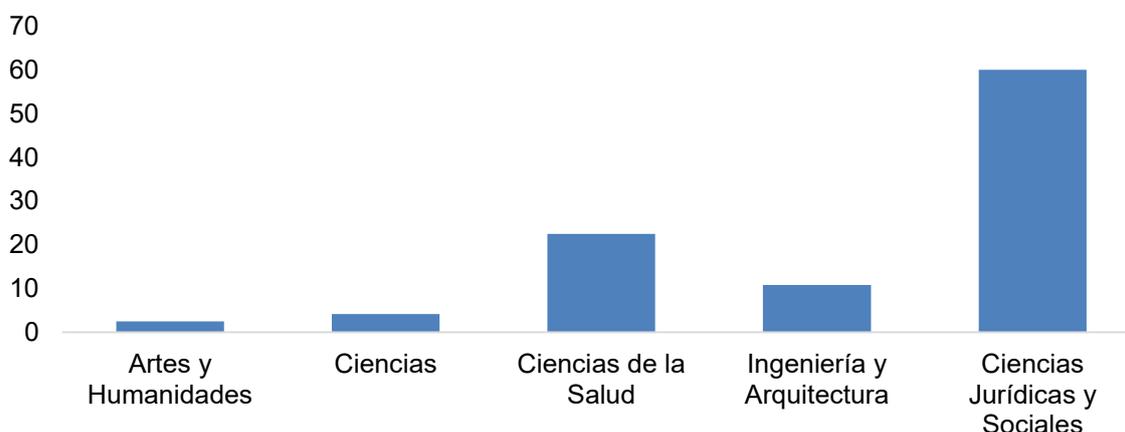
La mayoría de ellos provienen de la Comunidad de Madrid (85,8%), seguidos de Castilla La Mancha (4,2%), con una proporción mucho menor. Entre otras procedencias, también se encuentra Andalucía (1,7%), Cataluña (1,7%), las Islas Canarias (1,7%), Murcia (1,7%), Extremadura (0,8%) Euskadi (0,8%) y la Comunidad Valenciana (0,8%). Adicionalmente se identifica el caso de un estudiante proveniente de Portugal (0,8%).

Según el tipo de estudios que están realizando, una gran proporción de la muestra cursan estudios de grado (89,2%) y una minoría estudios de máster (10,8%). Además, de los estudiantes que cursan estudios de grado, un 16,7% está matriculado en dobles grados. Aunque la URJC cuenta con estudiantes de doctorado con discapacidad, no aparece reflejado en el censo.

En cuanto a la modalidad de la titulación, la gran mayoría realiza sus estudios de forma presencial (95,8%) un 3,4% en formato online y tan solo un 0,8% en formato semipresencial.

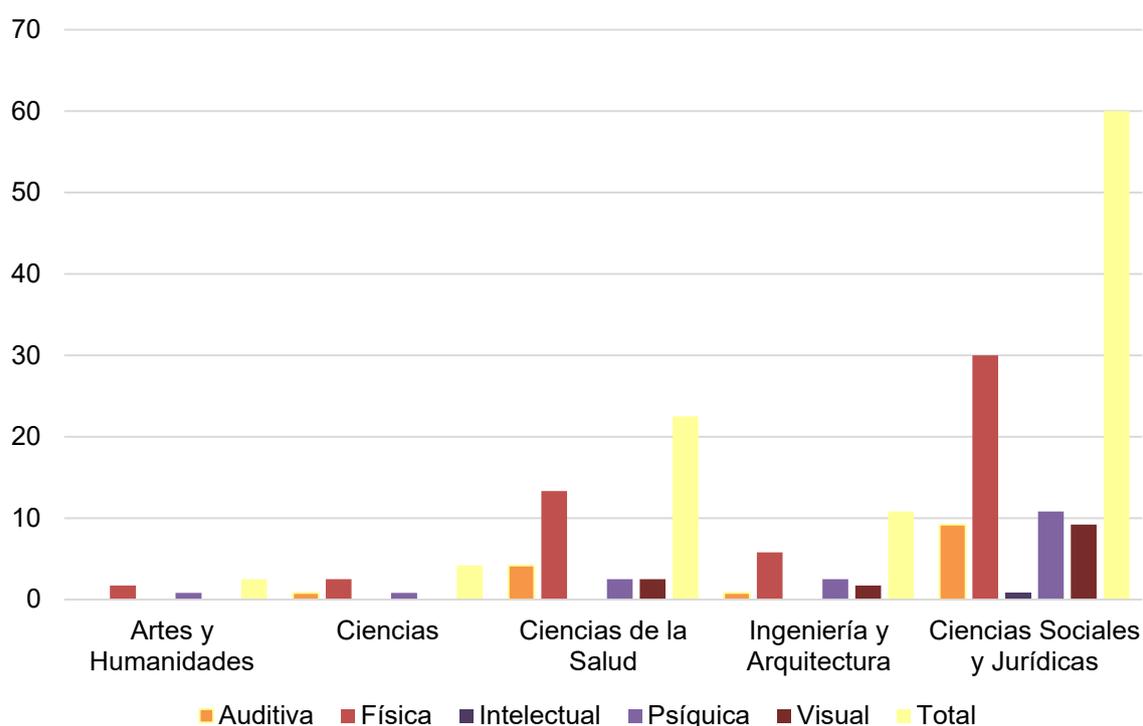
En cuanto al área de conocimiento, tal y como se aprecia en la ilustración 17, una gran proporción del alumnado se encuentra cursando sus estudios dentro de la rama de conocimiento de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (60%), seguidos del alumnado matriculado en el área de Ciencias de la Salud (22,5%). Detrás de ellos, en menor proporción, se encuentran las áreas de Ingeniería y Arquitectura (10,8%), Ciencias (4,2%) y Artes y Humanidades (2,5%).

Ilustración 17. Estudiantes con discapacidad según rama de conocimiento (elaboración propia).



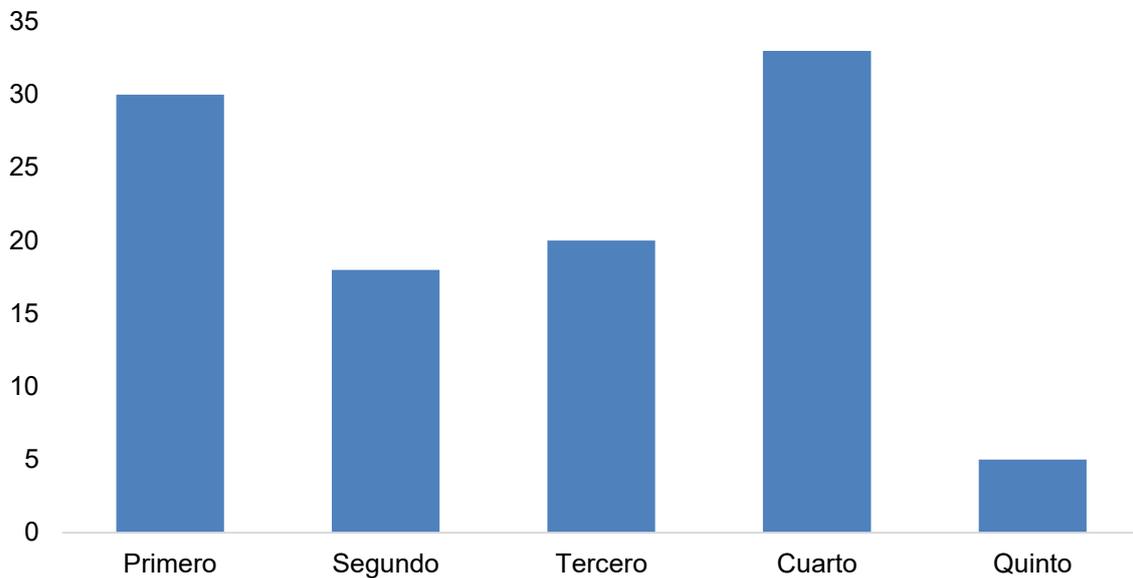
Si se tiene en cuenta la distribución de los alumnos en las diferentes ramas de conocimiento según el tipo de discapacidad que presentan (Ilustración 18), se aprecia como la discapacidad más común en todas ellas es la discapacidad física. De igual forma, es reseñable la discapacidad visual, auditiva y psíquica dentro de los estudios de Ciencias Sociales y Jurídicas.

Ilustración 18. Tipo de discapacidad según área de conocimiento (elaboración propia).



De los estudiantes que cursan estudios de grado un 28,30% se encuentra en primer curso; un 16,98% en segundo curso; un 18,87% en tercer curso; un 31,31% en cuarto curso y un 4,72% en 5º curso, correspondiente a los estudiantes de doble grado, cuyos años de permanencia son superiores (Ilustración 19).

Ilustración 19. Estudiantes de grado con discapacidad según curso (elaboración propia).



2.4.3 Los servicios de atención al estudiante con discapacidad como medio para favorecer la inclusión.

Durante los años 90 del siglo XX, surgieron los primeros servicios de atención al estudiantado con discapacidad como un movimiento de ayuda estudiantil para favorecer el acceso y la integración de estos estudiantes en la educación universitaria, partiendo de la igualdad de oportunidades (Verdugo, y Campo, 2005). No obstante, tal y como señaló Alcantud (1995), solo el 2% de las universidades contaban con algún tipo de servicio de estas dimensiones en el año 1994.

Es a partir 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 (LOMLOU), cuando se da un aumento considerable de este tipo de servicios ya que se explicita la creación de “programas específicos sobre igualdad de género, de ayuda a las víctimas del terrorismo y el impulso de políticas activas para garantizar la igualdad de oportunidades a las personas con discapacidad”. A tal fin, establece en su Disposición Adicional cuarta cómo se deberán establecer programas específicos para que las personas con discapacidad puedan, entre otros colectivos, pudieran recibir, los apoyos y las adaptaciones necesarias. De igual forma, en su Disposición

Adicional vigesimocuarta, también se explicita que las universidades deberán promover acciones para favorecer que los miembros de la comunidad que presenten necesidades especiales o particulares asociadas a la discapacidad dispongan de los medios, apoyos y recursos que aseguren la igualdad real y efectiva, en igualdad de oportunidades en relación con los demás componentes de la comunidad universitaria.

El Real Decreto 1791/2010, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario, también hace mención a la creación de servicios de esta índole. En su artículo 15, enuncia que las universidades asegurarán la accesibilidad a sus espacios y edificios, incluidos los espacios virtuales, y pondrán a disposición del estudiante con discapacidad recursos materiales, humanos y técnicos que favorezcan la igualdad de oportunidades y la plena integración en la comunidad universitaria. Además, en su artículo 65, se hace mención clara de ello cuando se enuncia que “Desde cada universidad se fomentará la creación de Servicios de Atención a la comunidad universitaria con discapacidad, mediante el establecimiento de una estructura que haga factible la presentación de los servicios requeridos por este colectivo”.

Gracias a este tipo de políticas y normativas, en 2007 el Real Patronato sobre discapacidad (2007, p. 55) cifró en un 75% el número de universidades españolas que ya poseían servicios de apoyo a los estudiantes con discapacidad. En la actualidad, prácticamente todas las universidades disponen de un servicio de estas características, aunque, como indica Forteza (2009) cuentan con una estructura desigual, un número de profesionales muy variable, con un perfil muy heterogéneo. Además, una gran parte, depende de los vicerrectorados de estudiantes, en sus diferentes denominaciones. Así, los datos más actualizados encontrados (Fundación Universia, 2019), indican que los trabajadores pueden ser funcionarios o personal laboral y suelen estar apoyados por becarios en prácticas y por voluntarios. El perfil profesional, es el de una persona con estudios en la rama Social o Jurídica. En el caso de contar con un equipo con un mayor número de personas, pueden incluirse perfiles de la rama sanitaria e intérpretes de Lengua de Signos. Por lo que respecta a la estructura, en 2019 el 50% dependía del Vicerrectorado de Estudiantes.

Habida cuenta de la gran variabilidad en el perfil profesional y en la estructura de trabajo, desde las diferentes universidades, se considera que los servicios de atención al estudiante con discapacidad tienen una serie de objetivos específicos definidos como son (Fundación Universia, 2017):

- Facilitar el acceso a los estudios universitarios del alumnado preuniversitario con discapacidad.
- Proporcionar información, formación y apoyo a la comunidad universitaria en la aplicación efectiva de las políticas y normativas de inclusión para las personas con discapacidad.
- Ofrecer recursos y asesoramiento académico al alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de su condición de discapacidad.
- Garantizar la accesibilidad a los espacios, información, servicios y enseñanzas universitarias.
- Colaborar con los estamentos universitarios, así como con los organismos y las entidades internas y externas para mejorar la atención del colectivo.
- Colaborar y contribuir a la inserción laboral del alumnado con discapacidad y observar las disposiciones normativas reguladoras de la reserva de empleo a favor de las personas con discapacidad en la contratación.
- Potenciar la sensibilización y concienciación en el ámbito universitario respecto a las personas con discapacidad. Actualizar conocimientos de aquellos profesionales de la red pública y privada que atienden a personas con discapacidad a través de programas de formación.
- Promover un cambio cultural en los centros y servicios que atienden a personas con discapacidad acorde con una concepción actualizada y una organización moderna de dichos centros y servicios.

Estos objetivos, se ven materializados en diferentes prácticas, como son (Real Patronato de la discapacidad, 2007:78; Fundación Universia, 2017):

- Llevar a cabo acciones para favorecer el acceso de las personas con discapacidad a la universidad.

- Coordinación con los orientadores de los centros de Educación Secundaria y Bachillerato.
- Planificación de las adaptaciones en las pruebas de Evaluación para el Acceso a la Universidad (EvAU).
- Organización de jornadas de puertas abiertas.
- Participación en ferias y eventos.
- Participación en el Programa Campus Inclusivo, Campus sin Límites promovido por la once.
- Sistema de entrevistas personalizadas para favorecer el tránsito a la universidad.
- Orientar y atender a las dificultades de aprendizaje, rendimiento académico y metodología de estudio.
 - Evaluación de la situación inicial del estudiante
 - Tutorización del estudiante e implementación de un plan personalizado de atención.
 - Información y asesoramiento a los órganos competentes de la universidad, si fuera necesario, sobre las necesidades del estudiante.
 - Seguimiento de las medidas y apoyos determinados en el plan de atención al estudiante.
- Poner a disposición del colectivo los recursos necesarios para favorecer la igualdad de oportunidades.
 - Tomadores de apuntes.
 - Intérprete de signos.
 - Emisoras de frecuencia modulada.
 - Transcripción a braille.
 - Mobiliario adaptado.
 - Reserva de asientos en aulas.
 - Software y hardware específico.

- Adaptaciones curriculares.
- Trabajar en la eliminación de barreras arquitectónicas, técnicas y de accesibilidad a la información.
 - Edificios del campus.
 - Entornos virtuales.
 - Servicios y procedimientos.
 - Suministros de información.
- Canalizar y reorientar los recursos externos relacionados con el mundo de la discapacidad, en función de las necesidades del alumnado.
 - Información sobre becas para el estudio.
 - Información sobre ofertas de prácticas externas.
 - Información acerca de estancias y becas para estudios en el extranjero (ERASMUS/MUNDE)
 - Información acerca de estancias y becas para estudios dentro de territorio español (SICUE).
- Potenciar la incorporación al mercado laboral de trabajo de los estudiantes y egresados con discapacidad en coordinación con el Servicio de Empleo.
 - Orientación laboral: formación en competencias, canales de búsqueda de empleo, elaboración de currículum e información acerca de la metodología de los procesos de selección.
 - Intermediación laboral: prospección empresarial, colaboraciones y convenios para la realización de prácticas, asesoramiento en la adaptación de puestos, convenios con entidades del Tercer Sector que trabajan en el ámbito del empleo de personas con discapacidad.
 - Flexibilidad en la realización de prácticas curriculares y extracurriculares.

Con todo esto, los servicios de atención al estudiante con discapacidad son un medio para favorecer la accesibilidad y la participación en igualdad de oportunidades del alumnado con discapacidad en la universidad. Comparado con otros sistemas europeos, Galán-Mañas (2015) indica que puede pensarse que la

actitud que adopta la universidad española en este ámbito puede ser demasiado paternalista. Sin embargo, este tipo de servicios acaban ofreciendo un apoyo que pretende suplir las carencias en las políticas sociales españolas.

Por otro lado, como ya anticipó Forteza (2009), para el progreso de este tipo de servicios también se precisa a su vez una transformación de la universidad como organización. El desarrollo de políticas en términos de igualdad de oportunidades implica a los órganos de gestión e involucra a todos sus miembros. Por tanto, es la institución universitaria en su conjunto, y no los servicios de apoyo al estudiante con discapacidad, la que tiene que ser el primer motor del cambio. En este sentido, los servicios de apoyo al estudiante con discapacidad deben contemplarse como un recurso facilitador del aprendizaje y de la participación por parte de este alumnado dentro de la comunidad universitaria.

Siguiendo esta línea se comienza a considerar la creciente necesidad por integrar el conocimiento y apoyo dentro de una visión institucional más amplia, que abarque la diversidad y la cultura del campus (Lombardi, Murray y Kowitt, 2016).

2.4.4 Nuevas perspectivas: la formación del profesorado universitario en Diseño Universal para el Aprendizaje.

Los servicios de atención al estudiante con discapacidad están redefiniendo sus roles para ayudar al profesorado a tomar responsabilidades en el apoyo a las necesidades educativas especiales de los estudiantes con discapacidad (Bourke, Strehom, y Silver, 2000), dejando de ser servicios proveedores de adaptaciones al que recurren los docentes en un momento puntual, para pasar a compartir la responsabilidad de dar atención a todo el alumnado (Lombardi, Murray y Dallas, 2013).

Actualmente existe un vacío muy importante en la docencia universitaria en lo concerniente a llevar a cabo una enseñanza y aprendizaje que se ajuste a las necesidades de todos los estudiantes, con o sin discapacidad, que estudian en la universidad española. Tal y como señalan Dalmau, Llinares y Sala (2013), es una cuestión inaplazable dotar a nuestras universidades de herramientas claras y

concisas para que el profesorado universitario español pueda desarrollar las prácticas docentes respetando la diversidad de los estudiantes.

Debido a las diferentes y variadas necesidades que pueden presentar los estudiantes con discapacidad, el profesorado de la educación superior a menudo tiene problemas para integrar a estos estudiantes de forma exitosa, en ocasiones, faltos de apoyos (Burgstahler, 2009; McGuire, 2014; Hartsoe y Barclay 2017). Principalmente este sentimiento de indefensión puede darse por dos razones. En primer lugar, por las actitudes y expectativas que todavía existen hacia los estudiantes con discapacidad y que representan una barrera (Black et al, 2014). En segundo lugar, por la escasa formación didáctica de los profesores que, aunque expertos en su campo de estudio, tradicionalmente han percibido la clase como un mero lugar de transmisión del conocimiento (Ertmer, 2005; Higbee 2009; Pliner y Johnson, 2004; Shaw, 2011; Vega y Tayler, 2005). En el momento actual, el docente deja de ser transmisor del conocimiento, gestor de información y modelo educativo, para pasar a compartir con el estudiante los conocimientos, vivencias, experiencias y reflexiones respecto a los contenidos de enseñanza en un ambiente de diálogo, tolerancia, intercambio y respeto que propicie la participación y el compromiso del estudiante en el proceso de aprendizaje y que se expresa en su condición de tutor (González y González, 2007).

En lo que a educación inclusiva se refiere, Lombardi y Murray (2010), desarrollaron e implementaron una escala para medir las actitudes y percepciones de 289 docentes hacia los estudiantes con discapacidad. Los resultados mostraron que aquellos que poseían mayor conocimiento sobre discapacidad era más propenso a implementar prácticas inclusivas en las aulas. De igual forma, un estudio similar (Lombardi, Murray y Gerdes, 2011) señala que, aunque se suele tener una actitud favorable hacia la educación inclusiva, no se materializan las acciones en la práctica por temor a estar comprometiendo la integridad de sus materias. En este sentido, y siguiendo lo enunciado por González-Gil, Martín-Pastor, Poy y Jenaro (2016), si los docentes no se sienten preparados para trabajar con todos los alumnos, el reto está en mejorar los programas de formación del profesorado, dotando a los participantes de los recursos necesarios para lograrlo.

En ese contexto, el diseño universal se presenta como uno de los enfoques clave en relación con los objetivos de inclusión, en concreto en el incremento de la participación de las personas con discapacidad en la universidad (Sánchez, Díez, Verdugo, Iglesias y Calvo, 2011), ya que permite un mayor conocimiento, por parte del profesorado, de la forma que tienen de aprender sus alumnos, así como de los diferentes recursos de los que disponen.

El concepto de diseño universal aparece por primera vez en el ámbito de la arquitectura, en respuesta a los cambios de legislación relacionados con la eliminación de las barreras y a los movimientos por los derechos de las personas con discapacidad (Story, Mueller, y Mace, 1998). Este concepto fue desarrollado por Ronald Mace y sostiene que el diseño de los entornos físicos, productos y sistemas de comunicación deben ser capaces de anticipar las necesidades de todos los potenciales usuarios (independientemente de su edad o capacidades) (Center for Universal Design, 1997; Parks, Roberts y Delise, 2017). Gracias al Real Decreto 1393/2007 se promueve su aplicación en todos los programas educativos, también en el universitario. Así, este paradigma se traslada a la educación, a través de diferentes vertientes, las cuales incluyen (Ruiz et al, 2012): “Universal Design for Learning” (Diseño Universal de Aprendizaje); “Universal Instructional Design” (Diseño Universal de la Instrucción); “Universal Design for Instruction” (Diseño para la Instrucción Universal) y “Universal Design in Education” (Diseño Universal en Educación). Además, otros autores como (Thompson, Johnstone y Thurlow, 2002), incluyen el concepto “Universal Design for Assessment” (Diseño Universal para la Evaluación). Todos estos enfoques comparten características comunes cuyo objetivo es el de posibilitar un marco pedagógico que facilite el aprendizaje de todo el alumnado (Lombardi, Murray, y Gerdes, 2011; Lombardi et al., 2013; Shaw, 2011).

Aunque la literatura sobre el diseño universal en la educación superior es prolija en lo que se refiere al desarrollo de los principios y buenas prácticas, todavía es escasa en la evidencia empírica que avale la aplicación del paradigma del diseño universal aplicado al ámbito educativo. Es por esto que se torna necesario desarrollar investigaciones que demuestren a la comunidad educativa cómo los principios de dicho paradigma trabajan a favor de la inclusión de todo el alumnado

(Burgstahler, 2008; Díez y Sanchez, 2015; McGuire, et al, 2006; Rose, et al., 2008; Spooner, Baker, Harris, Ahlgrim-Dezell y Browder, 2007). Para ello, a continuación, se llevará a cabo una descripción de diferentes estudios en los que se evaluó la implementación del diseño universal en el ámbito educativo.

Yuval, Procter, Korabik y Palmer (2004) en la Universidad de Guelph (Canadá), realizaron un estudio en el que modificaron 9 asignaturas siguiendo los principios del diseño universal. En algunos de los casos se modificaron los currículos de las asignaturas por completo mientras que en otros únicamente se introdujeron mejoras basadas en el diseño universal. Los resultados indicaron una relación positiva entre la implementación de dichas medidas con la autoeficacia académica de los estudiantes, así como sentimientos más positivos hacia las materias. Por otro lado, los profesores señalaron un mayor conocimiento sobre el diseño universal aplicado a la educación y encontraron un mayor compromiso en la aplicación de sus principios en futuras prácticas docentes.

Spooner et al (2007) analizaron los efectos de un programa de una hora de duración sobre la aplicación de los principios del Diseño Universal para la Instrucción. Los resultados mostraron como, incluso a través de una formación simple, los participantes mejoraban en la implementación y desarrollo de lecciones más inclusivas.

Por su parte, Schelly, Davies y Spooner (2011), también describieron como los efectos que la implementación de un programa formativo de estas características también podía suponer mejoras en el aprendizaje de los alumnos. Para ello, se introdujeron los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje en una asignatura (“Introducción a la Psicología”). Los resultados mostraron como el entrenamiento de los profesionales en esta materia, suponía una percepción positiva y de favorecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje por parte de los alumnos, tuvieran o no discapacidad.

Park et al (2017), llevaron a cabo una investigación por la que se realizó un curso de formación de 20 horas en las áreas de: diseño universal para la instrucción; accesibilidad en la educación a distancia y tecnología asistente; derechos y responsabilidades del profesorado; cultura de la discapacidad; discapacidades ocultas; y multiculturalismo y discapacidad. Las conclusiones a las

que se llegó fueron las siguientes. El profesorado entendió que el diseño universal para la instrucción era útil para mejorar la práctica docente. De igual forma, tener una conceptualización sólida sobre lo que es la discapacidad y sus implicaciones, basada en el modelo social, fomenta la implementación del diseño universal para la instrucción y la mejora en la implementación en estrategias inclusivas. Sin embargo, se encontraron con escasez de oportunidades para implementarlo en sus materias, lo que sugiere que es necesario una formación más continuada y un seguimiento personalizado.

Otro de los estudios llevados a cabo sobre la implementación del diseño universal para la instrucción en el profesorado es el de Hartsoe y Barclay (2017). En este trabajo se pretendió estudiar las creencias, conocimientos y la confianza hacia los principios del diseño universal para la instrucción. Los resultados, sugirieron que los docentes que participaron en la investigación aumentaron la concienciación hacia las diversas necesidades de sus estudiantes, favoreciendo la implementación de nuevas pedagogías que permitan hacer el material de clase accesible.

Por otro lado, Black et al (2015) en un trabajo realizado con 15 estudiantes (12 de ellos con discapacidad), evaluaron la perspectiva que éstos tenían sobre los métodos de aprendizaje y las estrategias utilizadas por los docentes, así como la medida en la que éstas se alineaban con los principios del diseño universal para el aprendizaje y el diseño universal para la instrucción. Los resultados obtenidos sugirieron que, utilizando el diseño universal, los alumnos encontraban menos dificultades para acceder a los contenidos y a los materiales de clase, conocían mejor cuáles eran las expectativas de aprendizaje que se esperaba en cada materia, en términos generales, se fomentaba el interés y la motivación y se mejoraba el clima del aula.

2.5 Conclusiones.

Actualmente se entiende que la educación es un derecho universal. En esta línea, el interés por la educación inclusiva ha ido desarrollándose, tanto en el contexto educativo nacional como el internacional. Superando al concepto de integración, se entiende la inclusión educativa como una filosofía y proyecto de

amplio espectro que aglutina a toda la comunidad educativa para seguir una línea de actuación común (Barrio, 2008).

Desde los niveles educativos inferiores hasta los superiores, se ha legislado y promovido la igualdad de oportunidades y la participación activa de todos los estudiantes. Sin embargo, la realidad se muestra agri dulce en este aspecto, ya que, aunque ha habido avances, todavía se encuentran diferentes barreras que dificultan la implementación exitosa de la educación inclusiva (Materchera, 2018). En lo concerniente a la educación obligatoria, en el caso de España, se ha puesto de manifiesto que ha aumentado el número de estudiantes con discapacidad que estudian en el sistema educativo general. Sin embargo, se siguen estableciendo diferentes itinerarios formativos o modalidades educativas que segregan sistemáticamente a estudiantes de la educación ordinaria (Amor et al, 2018).

Aún con todo esto, el número de estudiantes que consigue llegar a la Universidad ha aumentado en los últimos años (Park, Roberts y Delise, 2017). Las diferentes leyes y normativas, así como el esfuerzo realizado por las propias universidades y las nuevas realidades (como la incorporación de las nuevas tecnologías) han favorecido dicha situación (Moriña, Molina y Cortes-Vega, 2018).

No obstante, esto no es suficiente para asegurar el acceso y la permanencia de todo el estudiantado. Tal y como se observa hay un perfil claro, aunque no generalizable, que se repite en los diferentes niveles de estudios en la universidad: el del varón con discapacidad física que cursa estudios, preferentemente, en la rama de Ciencias Jurídicas y Sociales. Habida cuenta de que la universidad representa el ámbito de conocimiento más apropiado para el acceso al mercado laboral y para favorecer la incorporación de las personas con discapacidad en la sociedad (Peralta, 2007), sigue siendo necesario garantizar el acceso y permanencia de los estudiantes con discapacidad a la educación superior.

En este aspecto, los servicios de atención a los estudiantes con discapacidad han sido claves para ello, ya que han dotado a los estudiantes de los apoyos necesarios para favorecer el acceso a la información y a la participación académica desde el principio de igualdad de oportunidades. Sin embargo, a menudo son vistos como un recurso aislado, como un mediador entre el docente y discente cuyo papel es el de dictar e informar sobre las adaptaciones y recursos que va a necesitar un

estudiante. A todas luces, esto no forma parte del proceso de inclusión. Es por ello por lo que los servicios de discapacidad deben dar un paso adelante. Por un lado, han de integrarse en una visión institucional más amplia (entendidos como un agente transversal en la cultura del campus y de las políticas universitarias) y, por otro lado, tienen que redefinir sus roles para incorporar a los docentes de forma activa en el proceso (Lombardi, Murray y Dallas, 2013).

Esto supone que los docentes, y toda la comunidad universitaria, debe asumir la responsabilidad que conlleva la educación de todos los estudiantes. Para ello, se torna imprescindible la formación en materia de discapacidad y en el diseño de currículos accesibles.

Dentro de este nuevo modelo inclusivo al que avanza la universidad, el diseño universal aplicado a la educación es entendido como una de las formas más idóneas de favorecer el acceso y participación de todos los estudiantes, sea cual sea su situación, ya que implica al docente en la implementación de medidas que, de base, tengan en cuenta las diversas formas de aprendizaje de los alumnos.

Aunque existen diferentes enfoques, relacionados con el diseño universal aplicados en el ámbito educativo, diferentes autores coinciden en indicar la idoneidad del Diseño Universal para la Instrucción en el ámbito universitario (Burgstahler, 2001; Roberts et al, 2011; Scott, Mcguire y Shaw, 2003). De esta forma, la evidencia empírica descrita a lo largo del capítulo, indica que la formación en el diseño universal para la instrucción favorece una buena actitud hacia el proceso de inclusión por parte de los docentes, los cuales ven aumentado su conocimiento y sus destrezas, revirtiendo a su vez en el sentimiento de autoeficacia del estudiante y en la creación de un clima motivador hacia el aprendizaje.

PARTE II: ESTUDIOS EMPÍRICOS.

Introducción.

En la parte empírica de la presente tesis doctoral se llevarán a cabo diferentes estudios con el objetivo de conocer el proceso educativo de los estudiantes con discapacidad que cursan estudios de grado, desde el acceso hasta el egreso, en el contexto de la Universidad Rey Juan Carlos (en adelante URJC).

A modo de breve contextualización, la URJC es la universidad pública más moderna de España. Inaugurada en 1996 y situada en Madrid, comprende 5 campus, emplazados en las ciudades de Aranjuez, Fuenlabrada, Móstoles, Alcorcón y Madrid (en el barrio de Vicálvaro). Además, cuenta con varias centros o sedes donde también se imparten titulaciones (Madrid-Manuel Becerra, Madrid-Quintana y Madrid-Velázquez). A su vez, cuenta con distintas facultades (Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales; Facultad de Ciencias de la Salud; y Facultad de Ciencias de la Comunicación) y Escuelas (Escuela Técnica Superior de Ingeniería Informática; Escuela Superior de Ciencias Experimentales y Tecnología; Escuela de Ingeniería de Telecomunicaciones; Escuela de Másteres Oficiales; y Escuela Internacional de Doctorado).

Conforme a los últimos datos, disponibles en el Anuario Estadístico de la Comunidad de Madrid 1985-2019 (INE, 2019), durante el curso 2017-2018, la URJC contaba con 46.451 estudiantes, posicionándose como la segunda universidad en número y tan solo superada por la Universidad Complutense de Madrid (con 64.384 alumnos). Por otra parte, los últimos datos actualizados relacionados con el personal docente e investigador contratado, pertenecientes al curso 2016-2017, indican un total de 1780 (superados por la Universidad Complutense de Madrid y por la Universidad Politécnica de Madrid). Por su parte el número de trabajadores clasificados como Personal de Administración y Servicios, se mantenía como uno de los más bajos de toda la Comunidad de Madrid, con un total de 785 trabajadores, solo superado por la Universidad Carlos III, con 689.

Dentro de esta realidad, se han llevado a cabo diferentes estudios.

En el primero de ellos, el capítulo tres, se realiza un trabajo de investigación cuyo fin es conocer los factores que han guiado a los estudiantes con discapacidad

de la URJC a elegir los estudios de grado que cursan actualmente y si ha habido influencia del orientador educativo en dicha elección.

En segundo lugar, se presentan tres estudios diferentes, los cuales pertenecen al capítulo cuatro y que pretenden analizar el proceso de inclusión educativa del alumnado con discapacidad mientras están cursando estudios de grado. En el primero de los estudios se analizarán las percepciones que tienen los estudiantes con discapacidad sobre la calidad educativa y la atención a aspectos relacionados con la atención a las necesidades educativas especiales en el aula. Por su parte, en el segundo de los estudios, se analizan los resultados que sobre el docente tiene la iniciativa “ACAUNEES”, una herramienta destinada a mejorar el proceso de atención a las necesidades educativas especiales de los alumnos inscritos en la Unidad de Atención a Personas con Discapacidad y NEE, sobre la base de dos factores: el conocimiento en materia de discapacidad y en diseño universal para la instrucción. Por último, en el tercero de los estudios, se describen las percepciones y actitudes que tiene el estudiantado en general en torno a la discapacidad, como factor que favorece la inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad.

En tercer lugar, el quinto capítulo tiene como fin conocer la situación actual de los estudiantes egresados con discapacidad que cursaron estudios de grado en la URJC. Para ello, se llevará a cabo un estudio en el que se analizará las valoraciones que hacen antiguos alumnos con discapacidad sobre su recorrido en la universidad y las implicaciones que ello tiene en la actualidad.

**CAPÍTULO III. EL ACCESO A ESTUDIOS
DE GRADO EN ESTUDIANTES CON
DISCAPACIDAD.**

3.1 Introducción.

La Universidad representa el ámbito de conocimiento y formación más apropiado para el acceso al mercado de trabajo y para conseguir la plena incorporación de las personas con discapacidad a la sociedad (Peralta, 2007; Espada, 2016). 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, en cumplimiento con lo dictado por la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de 2006, se mostró como una ley que pretendió impulsar la accesibilidad y la igualdad de oportunidades a las personas con discapacidad dentro del entorno universitario, tanto en el acceso como en la permanencia y en el ejercicio de los derechos académicos de éstos. De igual forma, el Real Decreto 412/2014, de 6 de junio, por el que se establece la normativa básica de los procedimientos de admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado, ya recogió y aportó diferentes medidas con el fin de favorecer el acceso a las enseñanzas de grado bajo el prisma de la igualdad de oportunidades, tanto a la hora de realizar las pruebas de acceso como en el momento de realizar la preinscripción y matriculación, mediante la recogida del sistema de reserva del 5% de plazas para estudiantes con una discapacidad reconocida del 33% o superior. Por su parte, la Estrategia Europa 2020 también señala el papel que juegan sistemas de Educación Superior para impulsar el acceso de los estudiantes de los grupos que puedan ser más vulnerables, entre los que se encuentran los estudiantes con discapacidad (Consejo de la Unión Europea, 2011). Entre estas acciones se deben ofrecer la orientación y la tutoría como fuente de mejora en el acceso, finalización de los estudios y la preparación de los estudiantes para el mercado laboral (Sursock y Smidt, 2010; Ferreira, Vieira y Vidal, 2014)

Con todo esto, muchos son los autores que consideran la última década como una etapa clave para la formación universitaria de las personas con discapacidad debido, entre otros factores, al aumento de este tipo de estudiantado (Alvarez-Pérez, Alegre de la Rosa y López Aguilar, 2012; Figuera y Coiduras, 2013; Gottfried et al, 2015; Moriña, López-Gavira y Morgado, 2017). No obstante, el número de estudiantes con discapacidad sigue estando cuantitativamente infra representado en la educación superior (Lang, 2015). Esto puede deberse, como

indica Álvarez (2016) a que, aunque existe una buena voluntad de las autoridades competentes en adoptar un modelo inclusivo, choca con dificultades exógenas, como la carencia de métodos, y también endógenas como la falta de implicación de algunos de los sectores implicados.

Así, en lo referente a estudios universitarios o equivalentes, en 2012, la cifra de personas con discapacidad que poseían un título de estas características se situaba en el 1,14%, mientras que entre las personas sin discapacidad era del 16,17% (Encuesta de Integración social y salud, 2012). Actualmente, aunque no se ha vuelto a realizar un estudio de estas características, la Fundación Universia, a través del “IV Estudio sobre Universidad y Discapacidad”, llevado a cabo durante el curso 2017/2018 en 75 universidades españolas, indica que el total de estudiantes con discapacidad se sitúa cerca del 1,5% sobre el total de estudiantes (Fundación Universia, 2019).

La elección de estudios universitarios en estudiantes con discapacidad puede estar condicionada por diferentes factores. Galán-Mañas (2015), ya indicó que, en España, las actividades de atención al estudiantado con discapacidad en la universidad se centran más en la permanencia que en la promoción de estudios, haciendo hincapié en la necesidad de fomentar una colaboración entre los centros de educación secundaria y los servicios de atención al estudiantado con discapacidad en el establecimiento de planes de transición para este tipo de estudiantes. Otros estudios, a nivel internacional, también sitúan la falta de colaboración como uno de los principales factores a trabajar. Así, Wadlington, De Ornellas y Scott (2017), en un estudio realizado en 408 universidades de los Estados Unidos de América, señalan que todavía existe una falta de consistencia en la colaboración con instituciones de educación secundaria y en el uso de planes de transición a la universidad, por parte de los servicios de discapacidad. De forma similar, Figueras y Coiduras (2013) indicaron que todavía hay obstáculos presentes durante la etapa de Educación Secundaria, los cuales se combinan con la ausencia de mecanismos que permitan facilitar al estudiante con discapacidad la participación desde el punto de vista de su singularidad. En este sentido, se evidencia una debilidad en la transición entre los sistemas educativos que debería superarse, además de fomentando la colaboración interinstitucional, mediante la

elaboración de planes individualizados de orientación durante la Educación Secundaria (Figuera y Coiduras, 2013). Tal y como afirman Moriña y Cortés (2017) la mayor parte de los estudiantes eligen el grado que van a estudiar movidos por un sentimiento de vocación por el mismo, aunque la discapacidad sea un factor que influencia su situación. Como resultado, algunos de estos estudiantes pasan por un periodo duro durante su primer año de universidad, lo que puede producir un cambio en el curso de los estudios. Esta “falta de orientación” puede desembocar en una elección de estudios insatisfactoria, la cual se suele manifestar meses y años después, con un coste de tiempo y esfuerzo, y un coste económico tanto para el interesado como para la Universidad. El abandono, tal y como ya mencionó Sánchez (2001), suele ser consecuencia de una elección inadecuada, pero también puede ser causa de otros efectos negativos de tipo psicológico (ansiedad, alteración de la autoestima, etc). Como consecuencia, a menudo, los estudiantes tienden a pensar que deben realizar un esfuerzo mayor que el resto de sus compañeros. Es por tanto esencial, como se deduce del estudio de Fajzrahmanova (2015), que uno de los factores clave para la educación inclusiva y el apoyo a los estudiantes con discapacidad y necesidades educativas especiales, reside en la correcta organización y planificación de programas preuniversitarios de orientación vocacional. Para que dichos programas funcionen, no solo hace falta tener conocimientos derivados del ámbito psicopedagógico, también es imprescindible indagar hacia dónde y hacia qué se orienta, hacer un análisis de la realidad que permita comprenderla e interpretarla (y si es preciso subvertirla) (Martinez-Clares, Pérez-Cusó y Martínez Juárez, 2014). Reforzando esta idea, Pérez, de la Rosa y Aguilar (2015) indican la falta de programas de orientación e información para el acceso a estudios universitarios y recalcan la necesidad de implementar medidas de apoyo para facilitar el proceso de aprendizaje, así como mejorar las políticas institucionales en materia de discapacidad.

Por todo esto, la relevancia de este trabajo parte, por un lado, de la escasez de estudios actualizados en los que se profundice sobre la temática de la orientación en el acceso a estudios universitarios de grado y, por otro lado, a la necesidad de implementar herramientas que favorezcan el apoyo y la colaboración entre los diferentes agentes implicados que favorezcan el acceso y permanencia del alumnado con discapacidad en la Universidad.

3.2 ESTUDIO I: EL ACCESO A LA UNIVERSIDAD EN ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD: LA INFLUENCIA DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN LA ELECCIÓN DE ESTUDIOS DE GRADO.

Este estudio ha sido enviado a la revista *Psychology Society and Education*, en fecha 25 de julio de 2018. Actualmente se encuentra en proceso de revisión.

3.2.1 Introducción.

El número de alumnos con discapacidad que decide matricularse en estudios universitarios de grado ha aumentado durante los últimos años. No obstante, si bien es verdad que la inclusión educativa ha favorecido la calidad y la permanencia de éstos en los niveles de Educación Secundaria y Bachillerato, la proporción de estudiantes con discapacidad que accede a la Universidad sigue siendo minúscula si es comparada con el resto del alumnado. Se considera de gran importancia el papel que juega la orientación académica en los centros de Educación Secundaria, a la hora de elegir el itinerario formativo que desearán seguir los estudiantes, una vez finalicen Bachillerato.

En palabras de Martínez-Clares, Pérez-Cusó y Martínez Juárez (2014) “Una buena orientación profesional debe acompañar a la persona a alcanzar su autorrealización...para ello es importante que el joven conozca sus fortalezas y oportunidades, (determinantes personales) para que las contraste con sus debilidades y amenazas (del exterior, sus determinantes sociales) y así responder a los cuatro interrogantes básicos del proceso de orientación: ¿quién soy? ¿Dónde estoy? Y ¿cómo hacerlo?” (p.58).

Las líneas que dibujan y distinguen el plano formativo del plano profesional son cada vez más difusas e invisibles, lo que propicia que sea necesario un aprendizaje a lo largo de todo el ciclo vital (Corominas, 2006). Esto significa que los orientadores actuales y los del futuro, deberán estar al tanto de los acontecimientos culturales, socioeconómicos, políticos, laborales, etc. (Martínez-Clares, Pérez-Cusó y Martínez Juárez, 2014). No solo hace falta tener conocimientos derivados del ámbito psicopedagógico, también es imprescindible indagar hacia dónde y hacia

qué se orienta, hacer un análisis de la realidad que permita comprenderla e interpretarla (y si es preciso subvertirla) (Santana Vega y Álvarez Pérez, 1996, p.71: Martínez-Clares, Pérez-Cusó y Martínez Juárez, 2014).

Por su parte, la orientación hacia los estudios universitarios no es una cuestión baladí. Tal y como ya resaltó Toscano (2004), antes de acceder a la Universidad, los estudiantes necesitan conocer sus intereses, sus aptitudes y las posibilidades reales, no sólo para acceder a los estudios superiores, sino también para afrontarlos y finalizarlos con éxito.

Es por ello por lo que la orientación en el acceso a este campo cobra especial importancia. No obstante, son muchas las ocasiones en las que se arrastra una “desorientación”, desde la Educación Secundaria, en lo concerniente a la elección de estudios y acceso a la Universidad (Díaz Allué, 1989; Rodríguez Espinar, 1990; Lobato y Muñoz, 1998; Sánchez, 2001).

Los estudiantes, principalmente, a la hora de elegir los estudios que van a cursar, suelen regirse por factores como el azar; la oferta y la demanda del sector económico; variables internas centradas en el desarrollo evolutivo y la personalidad; y por la influencia del entorno social y cultural cercano (Sánchez, 2001; Rahona 2006; Fondevila, Beriain y del Olmo, 2014).

Además, junto a la elección de los estudios a cursar, el estudiante tiene que elegir dónde quiere estudiar. Corominas (2001) indica que, en España, se valora sobre todo la percepción sobre la calidad de la institución (el prestigio), la ubicación física de la facultad y la posibilidad de acceder a ayudas económicas. Además, para Fondevila, Carreras y Del Olmo (2012), esta elección suele realizarse en condiciones no idóneas, a raíz de la carencia de información, la ausencia de servicios de orientación educativa, los condicionantes para ofertas de estudios en el lugar de residencia o las limitaciones de los centros.

Por otro lado, es importante hacer mención especial a la importancia que tienen las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) en el proceso de orientación o “auto-orientación” para la elección de estudios universitarios y de centro educativo. Las posibilidades que ofrece internet y las redes sociales en este sentido son enormes (Fondevila y del Olmo, 2012 a; Fondevila y del Olmo, 2012 b) pero a menudo requieren un gran nivel de madurez en la selección de información

y en la toma de decisiones, por la amplitud de recursos con los que cuenta. Diversos autores, entre ellos Repetto, Guillamón, Velázquez de Medrano y Malik (2002), ya las consideraron como un recurso psicopedagógico muy valioso, siempre y cuando no fuese el centro de la orientación y no constituyese una alternativa a los servicios basados en la presencia del orientador.

3.2.2 Muestra.

La muestra ha estado compuesta por estudiantes universitarios con discapacidad que cursan estudios de grado en la URJC con discapacidad reconocida que, a la hora de realizar la matriculación, se han identificado como personas con discapacidad y que forman parte de la Unidad de Atención a Personas con Discapacidad de la misma universidad. Finalmente, la muestra seleccionada se compone de 82 estudiantes universitarios con discapacidad. De esos 82 se toma, para una parte de los ítems, aquellos que indican que sí habían recibido orientación académica y profesional por parte de la figura del orientador (un total de 27). Todos ellos cumplen los siguientes criterios de inclusión:

- Estar en posesión de un certificado acreditativo de grado de discapacidad igual o superior al 33%.
- Ser estudiante de grado en la Universidad Rey Juan Carlos, haberse identificado como estudiante con discapacidad al realizar la matrícula y formar parte de la Unidad de Atención a Personas con Discapacidad de la Universidad Rey Juan Carlos.

3.2.3 Diseño y procedimiento.

Se llevó a cabo un cuestionario elaborado "Ad Hoc", denominado como: "cuestionario para el análisis de la influencia del orientador educativo en el acceso a estudios de grado universitarios en alumnado con discapacidad" (anexo 3). Los ítems del instrumento han sido realizados a partir de una extensa revisión bibliográfica sobre el tema y siguiendo la técnica Delphi. Para ello se ha contado con 6 expertos en materia de educación inclusiva y orientación educativa. Las personas que han participado cuentan con una amplia experiencia en orientación

educativa, de entre 10 y 15 años. Este tipo de diseño suele ser utilizado en la evaluación de programas, en la toma de decisiones y en la evaluación de programas tanto prospectivos como retrospectivos. Para ello se trata de poner de acuerdo a expertos en una disciplina concreta (León y Montero, 2015; Echeita, Simón, Márquez, Fernández y Moreno, 2017). De esta forma el cuestionario está formado por 21 ítems, agrupados en dos categorías: recogida de datos sociodemográficos e influencia de la orientación educativa en el ingreso de los estudios de grado (Tabla 12).

Tabla 12. Categorías y Factores del cuestionario cuestionario para el análisis de la influencia del orientador educativo en el acceso a estudios de grado universitarios en alumnado con discapacidad.

Categorías	Factores
Datos sociodemográficos	Edad
	Sexo
	Localidad de residencia
	Estudios que cursa en la actualidad
	Forma de acceso a los estudios actuales
	Modalidad de la titulación
	Curso
	Tipo de discapacidad
	Grado de discapacidad (%)
	Orientación Educativa
Recursos disponibles en la orientación	
Influencia ejercida por la orientación en la elección del tipo de estudios.	
Influencia ejercida por la orientación en la elección final de grado universitario	
	Influencia ejercida por la orientación en la elección final de Universidad.

La encuesta de recogida de datos sociodemográficos ha tenido como fin principal el de conocer variables de los participantes como son: la edad, el sexo, el lugar de residencia, estudios de grado y curso que estudian actualmente, vía de acceso a la Universidad (“Selectividad”, “Formación Profesional”, “Mayores de 25 años”, “Mayores de 40 años”, “Mayores de 45 años” y “otros”), tipo de discapacidad (“discapacidad física y/u orgánica”, “psíquica”, “sensorial/visual”, “sensorial/auditiva”, “intelectual” y “pluridiscapacidad”), y grado de discapacidad reconocido.

Esta primera parte, además de recoger los datos sociodemográficos, permite dar una imagen global sobre las características de los sujetos objetos de estudio y sirve como toma de contacto antes de valorar la influencia ejercida por la orientación académica y profesional en etapas educativas anteriores.

Por su parte, la encuesta sobre la influencia de la orientación académica y profesional a la hora de realizar los estudios de grado actuales ha estado conformada por un total de 13 preguntas tipo Likert con 4 posibles opciones de respuesta. Se encuentran diferentes tipos de preguntas:

- Preguntas destinadas a identificar si ha habido contacto con el orientador educativo en materia de orientación académica y profesional en el conocimiento de la oferta educativa disponible.
- Preguntas destinadas a identificar los recursos a los que primero y con más frecuencia ha recurrido el estudiante en la orientación académica y profesional.
- Preguntas destinadas a conocer los factores en los que se ha basado la orientación educativa en la búsqueda de estudios postobligatorios.
- Preguntas destinadas a conocer si la orientación recibida ha ejercido influencia en la elección final de los estudios que cursa actualmente y de la Universidad.

Por último, se presenta una pregunta final, de carácter abierto, sobre el proceso de orientación vivido en la anterior etapa educativa y la influencia para la elección de los estudios actuales.

La información de este cuestionario fue recogida durante los meses de enero y febrero de 2018 (coincidiendo con el inicio del segundo cuatrimestre) y se administró una sola vez por participante. Para ello, se desarrolló un formato de la encuesta en papel y otro virtual, mediante la herramienta “Google Docs”. La localización de los sujetos se llevó a cabo mediante la Unidad de Atención a Personas con Discapacidad con el fin de asegurar la confidencialidad y la protección de datos. En primer lugar, se llamó por teléfono a los participantes para informarles sobre los objetivos de la investigación y solicitar su participación en el estudio. Posteriormente se envió un correo electrónico en el que se volvían a explicar los fines del estudio y el procedimiento de administración de la prueba, así como el enlace al que debían remitir el cuestionario cumplimentado.

3.2.4 Resultados.

Se han llevado a cabo dos tipos de análisis en el tratamiento de los datos:

- a) De tipo descriptivo: medias, modas y datos porcentuales, estudio de frecuencias, mediante tablas de contingencia y gráficos en los que se cruzan las distintas variables de la investigación.
- b) Cualitativo: en el que se analizan las respuestas libres de los estudiantes con discapacidad en contestación al ítem abierto incluido en el cuestionario. Para ello, se hizo uso de un análisis observacional de las respuestas obtenidas.

A. Análisis descriptivo.

La muestra se distribuye en 82 participantes, de los cuales 44 son mujeres (53,66%) y 38 son varones (46,34%). La mayoría (96,34%), viven dentro de la Comunidad de Madrid, aunque se ha contado con la participación de un estudiante de Castilla la Mancha, otro de las Islas Canarias y otro de Euskadi.

Por lo que respecta a la edad, la media es de 29 años, siendo el rango de edad global de los encuestados de los 18 a los 64 años, aunque la moda se sitúa en los 23 años.

Respecto a la rama de conocimiento de la carrera que están estudiando y el curso en el que se encuentran, los principales resultados se recogen en las ilustraciones 20 y 21.

Ilustración 20. Número de alumnos matriculados según rama de conocimiento.

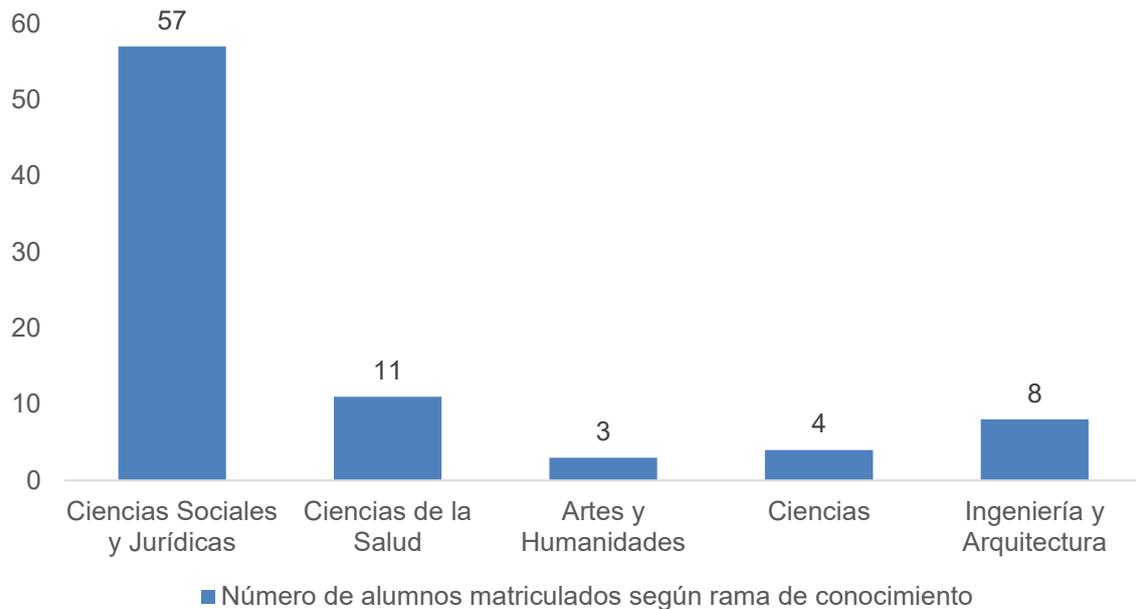
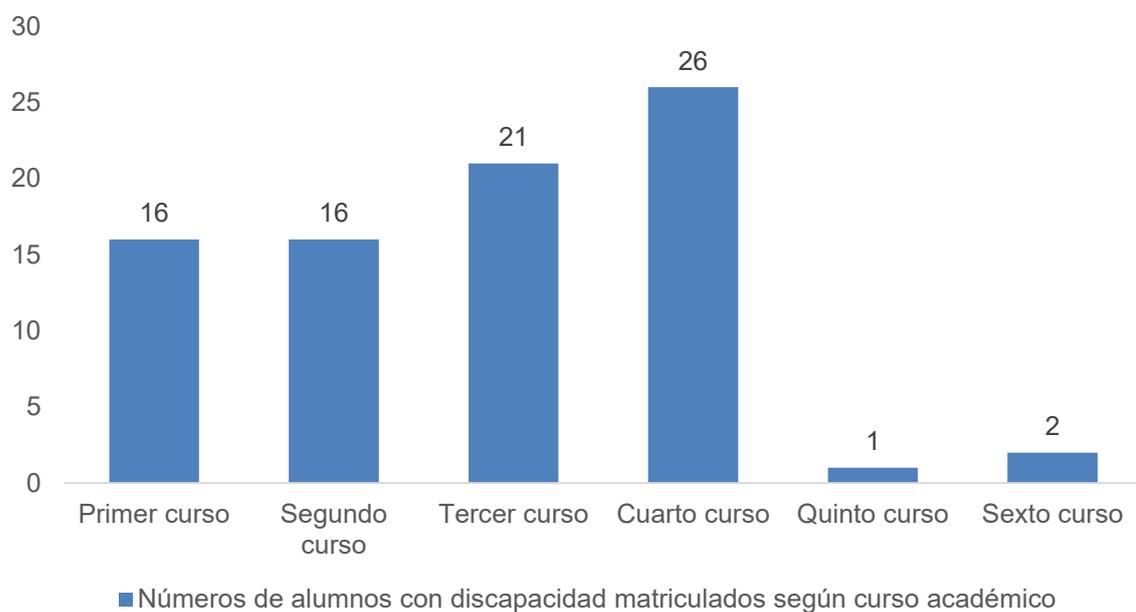


Ilustración 21. Número de alumnos con discapacidad matriculados en función del curso académico.



Otro dato que merece la pena destacar es el de la modalidad de la titulación en la que están estudiando. De los 82 participantes, 73 de ellos (89,02%) estudian una modalidad presencial, mientras que el resto, 9 (10,98%), han optado por una opción semipresencial u online.

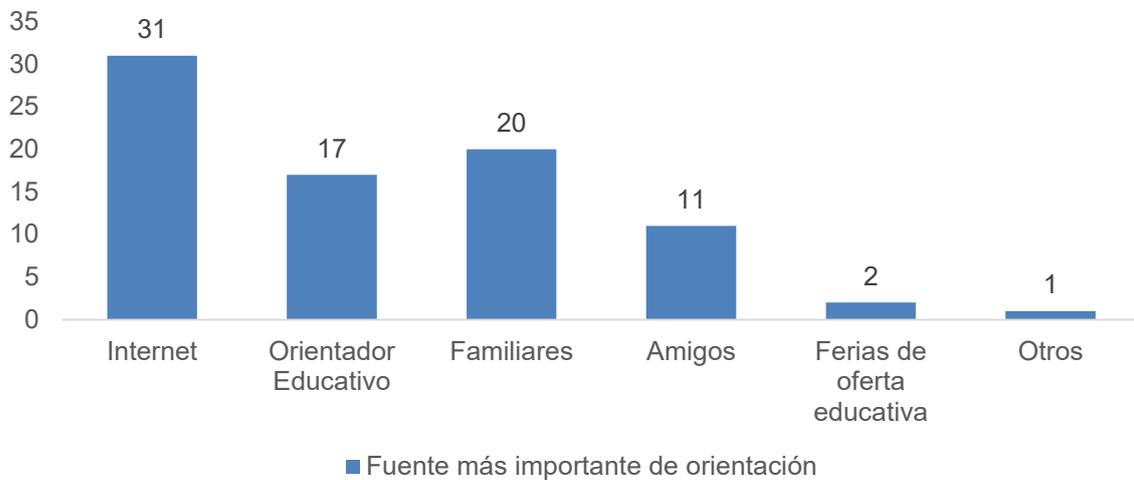
En cuanto al tipo de discapacidad de los estudiantes, un 62,20% presenta discapacidad física, un 17,07% discapacidad psíquica, un 3,66% discapacidad visual, un 9,02% discapacidad auditiva, un 2,44% discapacidad intelectual y un 4,88% tiene más de una discapacidad (pluridiscapacidad).

Por otro lado, el grado de discapacidad más frecuente entre los estudiantes es del 33%, situándose en un grado promedio de discapacidad del 56,2%.

De los 82 alumnos, 42 de ellos (51,21%) recurrieron en primer lugar a internet como forma de orientación para su futuro académico; 11 de ellos (13,41%) recurrieron a sus familiares; 7 de ellos a la figura del orientador (8,53%); 5 a la figura de sus amigos (6,09%); 3 recurrieron en primer lugar a ferias educativas como "AULA", y el resto, 14, (20,76%) acudieron a otras fuentes (jornadas de puertas abiertas en Universidades, folletos informativos y servicios de orientación de las diferentes Universidades).

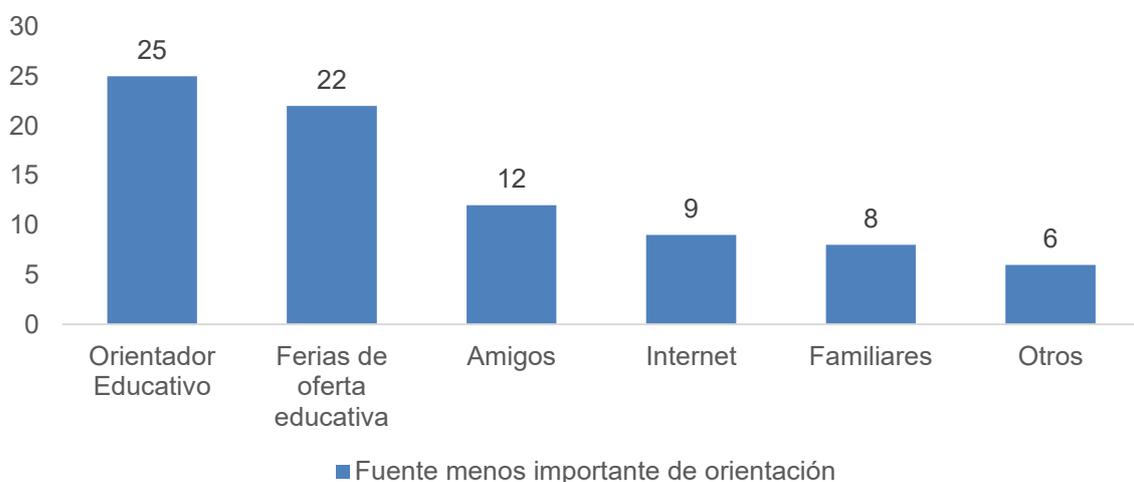
Por otro lado, la fuente más importante considerada por los alumnos en la elección de los estudios que están cursando actualmente han sido, para 31 de los sujetos (el 37,80%) internet; 20 de ellos consideran que los familiares (24,39%); 17 de ellos (el 20,73%) consideran que el orientador educativo; 11 consideran que los amigos (13,41%); 2 alumnos han recurrido a las ferias de oferta educativa (2,44%) y el 1,22% de ellos ha considerado otras (Ilustración 22).

Ilustración 22. Fuente considerada como más importante en la orientación académica.



Por otra parte, tal y como se observa en la ilustración 23, la fuente considerada como menos importante por los alumnos a la hora de elegir los estudios que cursan actualmente ha sido, para un total de 25 alumnos (30,49%) el orientador educativo; 22 de ellos consideran que son las ferias de oferta educativa (26,83%); 12 señalan a los amigos como fuente menos influyente (el 14,63%); 8 han indicado a los familiares (9,75%); 9 internet (10,98%) y 6 señalan a otros (7,32%).

Ilustración 23. Fuentes consideradas como menos importantes por los alumnos, en el proceso de orientación.



Con todo esto, y con el fin de concretar más el objeto del estudio, la influencia de la orientación académica y profesional en la elección de estudios universitarios en estudiantes con discapacidad en la URJC, a los 82 participantes se les preguntó si habían recibido algún tipo de orientación académica en su anterior centro educativo. De los 82 sujetos, 28 de ellos (34,14%) indicaron que sí habían recibido algún tipo de orientación académica para la elección de sus estudios, mientras que el 54 aseguraban que no habían recibido ningún tipo de orientación (65,85%)

De los 28 alumnos que sí recibieron orientación académica relacionada con la elección de estudios superiores, 23 de ellos (el 82,14%) fueron orientados hacia estudios universitarios, 2 a Formación Profesional de Grado Superior (7,14%), y 3 a Formación Profesional de Grado Medio (10,71%).

Por otra parte, de los 28 alumnos que sí recibieron orientación académica, 10 de ellos (35,71%) indican que sí obtuvieron asesoramiento por parte del orientador de su anterior centro educativo a la hora de escoger el grado que cursan actualmente, mientras que 18 contestaron que no recibieron ningún tipo de información en este sentido (64,29%).

En lo referente a la influencia que el orientador había tenido a la hora de la elección personal de los estudios que están cursando actualmente, de los 28 sujetos que sí recibieron orientación, 18 de ellos (64,28%) consideran que no hubo ninguna influencia por parte del orientador, 4 afirman que hubo algo de influencia (14,29%), 3 indican que sí hubo influencia (10,71%) y otros tres respondieron que la influencia del orientador fue bastante (10,71%).

Del grupo que sí recibió orientación académica, 10 sujetos señalan que los factores principales que más había valorado el orientador a la hora de elegir entre la oferta académica habían sido, en primer lugar, las futuras salidas laborales y el salario (35,71%); en segundo lugar, 6 alumnos indican como factor principal la cercanía al domicilio del centro de estudios (21,43%); en tercer lugar los intereses y valores del estudiante (17,86%); en cuarto lugar las capacidades del alumnos (14,28%) y, por último, un 10,71% no especificaron cuáles habían sido las variables a tener en cuenta.

Relacionado con este último ítem, de los 28 alumnos que sí recibieron orientación académica, el 39,29% indicaron mostrarse muy en desacuerdo en

cuanto a que la orientación realizada se ajustaba a sus capacidades; el 10,71% afirmaron sentirse en desacuerdo; 6 se muestran de acuerdo (21,43%) y 8 de ellos (28,57%) consideran mostrarse muy de acuerdo.

De igual forma, en lo concerniente a si la orientación había sido basada en los intereses de los estudiantes entrevistados, 12 de ellos (el 42,86%) indican sentirse muy en desacuerdo, 3 de ellos (10,71%) se sentían en desacuerdo, 6 señalaron que estaban de acuerdo (21,42%) y 7 de ellos, expresaron sentirse muy de acuerdo (el 25,00%)

En lo referente a la influencia final de la orientación académica recibida, a la hora de la elección final de los estudios que cursan actualmente, 15 de los alumnos que sí habían recibido orientación, respondieron que no hubo nada de influencia (53,57%), 4 aseguraron que ésta fue muy poca (14,29%), 6 respondieron que hubo algo de influencia (el 21,43%) y 3 de ellos afirmaron que la influencia fue bastante (10,71%).

Por último, de los 28 sujetos que sí recibieron orientación académica en la elección de estudios, 17 consideraron que ésta no había tenido influencia en la elección final de la Universidad en la que están estudiando (60,71%), 5 indicaron que había influido muy poco (17,86%), 4 de ellos (14,29%) señalaron que había algo de influencia en su elección y dos de ellos consideraron que la influencia era bastante (7,14%).

B. Análisis cualitativo:

Del análisis correspondiente al ítem de respuesta abierta se desprenden los siguientes datos, priorizados:

- La orientación académica recibida es insuficiente.
- En la elección de carrera el orientador no ha tenido un peso importante.
- La orientación se ha dado de forma puntual en el cambio de etapa.
- Falta de coordinación y colaboración entre el Instituto y la Universidad
- Mejorar la orientación para conocer mejor las opciones educativas con las que cuentan sobre la base de los intereses y a las capacidades.

3.2.5 Discusión.

Uno de los principales aspectos de interés del presente trabajo, tiene que ver con la valoración de la influencia que ha ejercido la orientación educativa durante las etapas previas al acceso a la Universidad, sobre todo en Educación Secundaria y Bachillerato, en la elección de estudios de grado en estudiantes con discapacidad. Se pone de manifiesto que son múltiples y variados los factores que llevan a un estudiante con discapacidad a la elección del grado universitario que están cursando en la actualidad. Se revela también que queda un gran camino por recorrer para mejorar el proceso de orientación de estos estudiantes y conseguir llegar al paradigma actual defendido por autores como Vélaz de Medrano (2011) por el que la orientación no consiste en informar, condicionar o tomar decisiones por otro, sino en ofrecer la ayuda necesaria para comprender, organizar y priorizar las propias competencias, actividades y decisiones. En este sentido, una buena orientación debe acompañar a la persona a alcanzar su autorrealización a través del autoconocimiento de las fortalezas, oportunidades, amenazas y debilidades (Martínez-Clares, Pérez-Cusó y Martínez Juárez, 2014).

Por otro lado, los resultados son esclarecedores en cuanto al tipo de discapacidad que presentan los estudiantes que deciden matricularse en estudios universitarios y al tipo de grado en el que ingresan, siendo la discapacidad física la más representada (62,9%) y la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas la más demandada (69,5%). Esto se mantiene en sintonía con el estudio de características similares realizado por Álvarez-Pérez, Alegre de la Rosa y López Aguilar (2012), reflejando que, en el caso de los estudiantes con discapacidad física, este tipo de estudiantes presentan hándicaps de carácter más leves y, por lo tanto, no incapacitantes. En lo concerniente al área de conocimiento de los grados, la elección de estudios en la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas, puede deberse a que los recursos específicos que necesitan son menores y, por ende, no es necesario realizar ninguna adaptación. Es importante señalar la gran importancia que los estudiantes con discapacidad confieren al uso de internet como primera y principal fuente de orientación. En la misma línea con lo expresado por Oliva (2015), el profesional de la orientación ya no es la fuente principal de la información que un estudiante recibe. Sin embargo, puede desempeñar un papel mucho más activo en

este proceso, viéndose beneficiado por el uso de las TIC. En este aspecto, una de las funciones clave del orientador puede ser la de propiciar un adecuado uso de las redes por parte de los destinatarios de la orientación (Rey, Pérez y Santalla, 2013).

Aunque los resultados concluyan con mayor adecuación de la figura del orientador a las necesidades de orientación de los estudiantes con discapacidad, también hay que poner de manifiesto el papel que debe jugar la universidad en este proceso como agente continuador en el proceso de formación de los estudiantes con discapacidad. De esta forma, toda la comunidad universitaria debe plantearse la búsqueda de métodos y enfoques que favorezcan la inclusión educativa en la etapa universitaria (McGuire, 2012).

3.2.6 Conclusiones.

El presente estudio ha analizado la influencia que ha ejercido la orientación académica en la elección de estudios de grado en estudiantes con discapacidad que actualmente estudian en la URJC. Para ello, se ha realizado un estudio a 82 estudiantes con discapacidad. Los resultados han mostrado la aparición de otros factores, considerados como más importantes a la acción del orientador educativo en la elección de estudios universitarios. Se considera que la orientación académica llevada a cabo en los centros educativos de origen se realizó en momentos puntuales y se tuvo en cuenta, de manera prioritaria, otros factores diferentes a los del área de intereses y valores de los estudiantes. Todo esto hace necesario que se reconfigure la función orientadora y el papel del orientador educativo. Todavía es importante reclamar una orientación continua y a lo largo del desarrollo académico del estudiante, centrada no solo en las limitaciones del estudiante (a menudo más visibles en el estudiantado con discapacidad) sino también en sus potencialidades y en el área de intereses.

Esto puede estar generando que, en primer lugar, los estudiantes que tienen opciones de cursar estudios universitarios, y que así lo desean, estén siendo derivados a otras opciones educativas, como la Formación Profesional de grado superior, que no acaban de adaptarse a las expectativas del alumno con discapacidad. De igual forma, una parte de los estudiantes con discapacidad que se encuentran matriculados en la universidad pueden no estar cursando los

estudios que mejor se adapten a su sistema de intereses y valores dado que no se ha realizado un análisis exhaustivo basado en su perfil vocacional y competencial. En relación con esto, se pueden encontrar estudiantes con discapacidad cursando estudios que no concuerdan con su sistema volitivo. Como consecuencia, la motivación por finalizar los estudios es mucho mayor, pudiendo suponer un mayor tiempo para finalizar el grado e incluso el abandono. Además de esto, pueden generarse sentimientos de ineficacia que afecten al bienestar personal.

Sin embargo, por otro lado, también puede darse la situación opuesta, la del estudiante que se encuentra únicamente movido por intereses motivacionales. Además, dichos intereses también pueden estar influenciados por factores externos que pueden estar sesgando la imagen de la formación que se imparte en un grado universitario, así como sus salidas laborales reales y la función del profesional titulado, en el puesto de trabajo. Como consecuencia, la elección de la titulación por parte del estudiante también puede estar condicionada y no se corresponde con su imagen real ni con el perfil competencial del alumno. En estos casos también puede producirse sentimientos de frustración por la no superación de las materias.

Es necesario recalcar que, a partir del Real Decreto 412/2014, de 6 de junio, por el que se establece la normativa básica de los procedimientos de admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de grado, cada centro y cada titulación cuenta con un cupo de reserva del 5% para el acceso de estudiantes con una discapacidad certificada, igual o superior al 33%. Aunque es difícil conocer los datos de ocupación de dichas plazas, el nivel de competitividad puede ser mucho menor. En algunas ocasiones, este cupo de reserva no llega a ocuparse en su totalidad. Esto puede dar lugar a una “carta blanca” para el acceso a cualquier grado universitario. A su vez, el estudiante con discapacidad con las características recién mencionadas, tal y como se recoge en la Ley Orgánica de Universidades, modificada en 2007 (LOMLOU), cuentan con exención en el pago de las tasas y precios públicos conducentes a la obtención de un título universitario. Aunque existen particularidades y ligeras variaciones en la aplicación de dicha normativa, todas las comunidades autónomas, incluida la Comunidad de Madrid, cumplen con dicha exención de tasas (González-Badía y Molina, 2012).

Todo esto, sumado a la falta de orientación, puede estar generando un sobrecoste económico para la administración del que, actualmente, no se disponen de cifras.

Sin embargo, y en línea a lo expresado en el presente estudio, la responsabilidad no solo debe recaer sobre la figura del orientador educativo de las etapas educativas precedentes a la educación superior. Desde la Universidad debe fomentarse la colaboración con los centros de educación secundaria para favorecer una transición instituto-universidad acorde a las características ya mencionadas. Además, el estudiantado con discapacidad debe ser conocedor de los diferentes recursos con los que cuenta para favorecer el desarrollo de los estudios elegidos en condiciones de igualdad de oportunidades. En este sentido, el servicio facilitador de esta tarea es el servicio al estudiante con discapacidad, en el caso de la URJC denominado como Unidad de Atención a Personas con Discapacidad y Necesidades Educativas Especiales (UAD). Desde aquí se pueden favorecer, desde el primer curso académico del estudiante, acciones de orientación, asesoramiento e implementación de adaptaciones curriculares, cuya implementación fue aprobada por Consejo de Gobierno del día 24 de octubre de 2014, en el procedimiento de la UAD para la prescripción de adaptaciones curriculares a estudiantes universitarios con discapacidad o con necesidades educativas especiales.

**CAPÍTULO IV: LA PERMANENCIA DE
LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD
EN LOS ESTUDIOS DE GRADO:
FACTORES FAVORECEDORES DE LA
INCLUSIÓN EDUCATIVA.**

4.1 Introducción.

Muchos son los textos normativos internacionales que entienden la importancia y la obligatoriedad de brindar una educación permanente, con garantías de éxito, para todas las personas. En este sentido, se considera al enfoque inclusivo como el paradigma más apropiado bajo el cual favorecer que todo el alumnado (incluyendo a aquel con discapacidad) alcance un mayor grado de éxito, no solo en el plano académico, sino también en el social y el económico (Polo, Fernández-Jiménez y Fernández, 2017). La inclusión y la educación inclusiva se comprometen con la búsqueda de la igualdad, la justicia social, la participación y la eliminación de todas las prácticas de exclusión. Además, tiene como eje central la visión positiva que aporta la diferencia, por lo que todos los estudiantes, incluyendo a aquellos que son “diferentes” son considerados como valiosos y miembros respetados de la comunidad educativa (Zoniou-Sideri y Vlachou, 2006, p. 379).

No obstante, aunque se observa una mejora significativa en el nivel de estudios alcanzados para las personas con discapacidad, no se ha logrado evitar que la educación siga siendo uno de los temas más relevantes en lo concerniente a la exclusión social de las personas con discapacidad (Anaut et al., 2017). De esta forma, las personas con discapacidad siguen encontrando obstáculos para acceder a la escuela, permanecer en ella y superar los diferentes cursos. Tal y como considera el informe de la investigación relacionada con España (ONU, 2018), aunque existen iniciativas para transitar hacia una educación inclusiva, se revelan violaciones al derecho a la misma, por parte de un sistema educativo que continúa excluyendo a las personas con discapacidad y que sigue anclada en un modelo médico de la misma.

En consonancia con lo ya mencionado, aunque existe una buena voluntad de las autoridades competentes en adoptar un modelo inclusivo, éste choca con dificultades externas, como la carencia de métodos, e internas, como la falta de implicación de los agentes educativos (Álvarez, 2016).

En primer lugar, el profesorado de la educación superior a menudo tiene problemas para integrar a los estudiantes con discapacidad de forma exitosa, sintiéndose éstos últimos, en ocasiones, sin apoyos (Burgstahler, 2009; McGuire, 2014; Hartsoe y Barclay 2017).

Tal y como se ha explicado en el capítulo dos de la presente tesis doctoral, la deficitaria formación didáctica de los profesores, sumado a la percepción de enseñanza como únicamente la transmisión de conocimiento, deben ser dos factores para tener en cuenta. En España, como en la mayoría de los países, la formación que recibe el profesorado es voluntaria y gratuita y para enseñar no se requiere recibir formación pedagógica (Moriña y Carballo, 2018; Carballo, 2016; Gunersel y Etienne, 2014).

De forma similar, existen otro tipo de barreras, de índole relacional, que pueden limitar la participación de los estudiantes universitarios con discapacidad (Lissi, Onetto, Zuzulich, Salinas y González, 2014). Diferentes autores han entendido como factor clave para la inclusión de los estudiantes con discapacidad, las relaciones interpersonales que se establecen con el resto de compañeros (Alonso, Navarro y Lirón, 2008; Bueno y Mirambel, 2003; Cortes y Campos, 2014; Polo y López, 2006; Polo, Fernández-Jiménez, Fernández, 2018; Santos y Lorenzo, 2010). Dentro de esto, cobran importancia las actitudes que hacia la discapacidad y la inclusión tiene el alumnado universitario. Con todo lo anteriormente mencionado, el presente capítulo, dividido en tres estudios, persigue varios fines:

El estudio II tiene como fin conocer las percepciones en torno al grado de inclusión educativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado con discapacidad que actualmente cursa estudios de grado en la URJC.

Una vez conocido esto, el estudio III tiene como objetivos conocer los resultados en la implementación de una herramienta, desde la UAD, para la mejora de la atención a las necesidades educativas especiales de los estudiantes universitarios con discapacidad por parte del profesorado (la herramienta ACAUNEES).

En tercer lugar, el último de los estudios de este capítulo, el estudio IV, tiene como fin conocer las actitudes del conjunto del alumnado de grado que cursa sus estudios en la URJC, en torno a la discapacidad y al trato hacia las personas con discapacidad, como forma de prever posibles barreras que puedan estar limitando la inclusión efectiva del alumnado de grado universitario con discapacidad.

4.2 ESTUDIO II: PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN GRADO UNIVERSITARIO EN RELACIÓN CON LA CALIDAD DEL PROCESO EDUCATIVO.

Este estudio ha sido enviado a la Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP), el 20 de mayo de 2019. Actualmente se encuentra en estado de Revisión.

4.2.1 Introducción.

En diferentes estudios realizados en los que se analiza la percepción de los alumnos en torno al proceso de inclusión en la educación postsecundaria, se ha considerado la formación del profesorado en esta materia como una de las principales barreras con las que se encontraban para la plena participación.

Así, para Stranadová, Hájková y Kvetonová (2015), los estudiantes con discapacidad identificaron como uno de los problemas más frecuentes el acceso a los contenidos docentes y a los apuntes de clase, encontrando rechazo por parte de los profesores a la hora de facilitar este tipo de material. Por su parte, Moriña, Cortes y Melero (2014) llegaron a resultados similares al indicar que la mayor reticencia por parte del profesorado se encontraba en facilitar los contenidos antes de las clases. Además, se considera también como problemática la falta de actualización docente y el sobreuso de una única técnica metodológica, la clase tradicional. Aunque esta concepción es generalizada para todo el estudiantado, es especialmente inconveniente para alumnos con dificultades para acceder a la información. Respecto a esto último, Fuller et al (2004) ya indicaron que, a los estudiantes con discapacidad, sobre todo sensorial, les resultaba difícil participar en clase por la dificultad para escuchar o seguir el ritmo del habla. Mamiseishvili y Koch (2011) hacen referencia a esto mismo y urgen a los profesores a incorporar estrategias como el aprendizaje cooperativo a modo de favorecer la inclusión social y académica del estudiante con discapacidad.

Una forma de eliminar estas barreras es mediante la inclusión de los principios del Diseño Universal (DU) aplicado a la educación. De todos los enfoques estudiados en el marco teórico, el Diseño Universal para la Instrucción (DUI), está pensado específicamente para la etapa universitaria. El DUI ofrece un marco pedagógico por el que se pretende que el profesorado universitario reflexione sobre su práctica docente y diseñe e implemente currículos y pedagogías más inclusivas

(Park, Roberts y Delise, 2015), con el fin de anticiparse a las necesidades de los estudiantes sin comprometer los estándares académicos (McGuire, Scott, y Shaw, 2006, p.169). Diferentes trabajos han analizado la implementación del DUI en el ámbito universitario (Park et al, 2015; Hartsoe y Barclay, 2017; Davies et al, 2013; Sala-Bars, 2013; Lombardi, Vokovic y Sala-Bars, 2015), como primer paso importante para asegurar que la diversidad de estudiantes pueda recibir una educación equitativa y de calidad.

El DUI se desarrolló principalmente en la Universidad de Connecticut (Estados Unidos) y de forma concreta en el Center on Postsecondary Education and Disability y en el Center for Students with Disabilities. Se entiende como el diseño y uso de estrategias de instrucción inclusivas para beneficiar a un extenso rango de aprendices, incluyendo a los estudiantes con discapacidad (Scott, McGuire y Embry, 2002). El fin principal es el de anticiparse a las necesidades que puedan tener los diferentes alumnos. Los principios que lo rigen están basados en los nueve que rigen el diseño universal: Uso equitativo, flexibilidad en el uso, uso simple e intuitivo, información perceptible, tolerancia al error, mínimo esfuerzo cognitivo y espacios y tamaños adecuados. En la tabla 13 se desarrolla una descripción de cada uno de los principios del diseño universal, así como su adaptación y aplicación en el DUI.

Tabla 13. principios del Diseño Universal y del Diseño Universal para la Instrucción (Sánchez y Díez, 2013).

	Definición original (Conell et al. 1997)	Adaptación a entornos pedagógicos. (Burgstahler y Cory, 2008; Scott, McGuire y Shaw, 2001)
Uso equitativo	El diseño puede ser utilizado por personas con distintos grados de habilidad.	La enseñanza se debe diseñar para que sea útil y accesible a personas con diferentes capacidades. Proporcionar los mismos medios de uso para todos los estudiantes: idénticos cuando sea posible, y equivalentes cuando no sea posible. Ejemplo: un sitio web de una asignatura se diseña teniendo en cuenta las normas de accesibilidad de páginas web de tal manera que puede ser usado por usuarios de productos apoyo variados.
Flexibilidad en el uso	El diseño se puede acomodar a un amplio rango de habilidades y preferencias individuales.	La instrucción debe diseñarse para acomodar un amplio rango de diferencias individuales. Posibilitar la elección en los métodos. Ejemplo: una práctica de campo implica la visita a un museo. Se permite elegir al estudiante si quiere leer o escuchar las descripciones de los contenidos de las vitrinas.
Uso simple e intuitivo	El funcionamiento debe ser simple de entender, sin importar la experiencia, el conocimiento, el lenguaje, ni el nivel de concentración del usuario.	La instrucción se debe diseñar de modo directo y predecible, con independencia de la experiencia, conocimientos, habilidad lingüística o nivel de concentración del estudiante. Debe eliminarse la complejidad innecesaria. Ejemplo: los botones de control de equipos en una clase práctica de laboratorio se etiquetan con textos y símbolos simples y fáciles de entender.

Información perceptible	El diseño comunica en forma efectiva la información necesaria al usuario, sin importar las condiciones ambientales o las habilidades sensoriales del usuario	La información necesaria se debe comunicar de manera efectiva con independencia de las condiciones ambientales o las capacidades sensoriales del estudiante. Ejemplo: una presentación de un vídeo en clase incluye subtítulo.
Tolerancia al error	El diseño minimiza las consecuencias adversas de los accidentes o acciones no intencionadas	La instrucción anticipa la variabilidad en los ritmos de aprendizaje y las habilidades previas requeridas. Ejemplo: un entorno virtual de aprendizaje proporciona ayudas y guías para situaciones de respuesta errónea o inapropiada.
Mínimo esfuerzo cognitivo	El diseño puede ser usado en forma eficiente y cómoda con un mínimo de fatiga física.	La instrucción debe minimizar el esfuerzo físico/cognitivo innecesario Ejemplo: las puertas de las clases se abren automáticamente. Las páginas Web se diseñan sin demasiados niveles de anidamiento y teniendo en cuenta criterios de usabilidad.
Espacios y tamaños adecuados	Deben proporcionarse espacios y tamaños apropiados para el acercamiento, el uso y la manipulación sin importar el tamaño del cuerpo, la postura o la movilidad del usuario	La instrucción se diseña teniendo en cuenta los tamaños y espacios para llegar, alcanzar, manipular y utilizar, con independencia del tamaño del cuerpo, postura, movilidad y necesidades comunicativas. Ejemplo: laboratorio tiene espacio suficiente para diestros y zurdos o para quien quiere trabajar sentado o de pie.

4.2.2 Método.

En esta investigación se ha seguido una metodología de corte descriptivo, basada en la aplicación de un cuestionario como técnica para la recogida de información. La población de este estudio estuvo compuesta por estudiantes con discapacidad que actualmente estaban cursando estudios de grado en la URJC. Se contactó a través de correo electrónico y se solicitó la participación en el estudio de

aquellos estudiantes de grado en modalidad presencial que, al inicio de curso, se identificaron como estudiantes con discapacidad al realizar la matrícula (N= 94), de los cuales accedieron a participar 55 (51,7% de tasa de respuesta). Del total, el 52,7% fueron mujeres y el 47,3% restante, hombres. La media de edad del alumnado se situó en los 28,23 años.

De los estudiantes encuestados el 18,18% se encontraban en primer curso. El 81,82% restante se encontraba en otros cursos académicos, simultaneando en varios casos materias de diferentes cursos. En lo referente a la distribución según ramas de conocimiento, el 58,18% estudiaban grados de Ciencias Sociales y Jurídicas; el 25,45% cursaba estudios de Ciencias de la Salud; el 10,91% en Arquitectura e Ingeniería; el 3,64% Ciencias; y el 1,82% Artes y Humanidades.

En lo concerniente al tipo y grado de discapacidad, el 40% presentaban discapacidad física y orgánica; el 27,27% discapacidad sensorial (el 73,33% visual y el 26,66% auditiva); el 14,55% presentaban discapacidad psíquica; otro 14,55% presentaban pluridiscapacidad; un 3,63% discapacidad intelectual. De este total el 61,82% tenía un porcentaje de discapacidad entre el 33% y el 65%; el 34,55% mayor del 65%; y un 3,63% desconocía el grado de discapacidad que presentaba.

4.2.3 Diseño y Procedimiento.

Teniendo en cuenta las características de la población objeto de estudio, se decidió llevar a cabo la recogida de datos mediante un cuestionario on-line, de tal forma que los participantes pudieran responderlo y remitirlo de forma electrónica (anexo IV). Dicho cuestionario cuenta con dos dimensiones. En primer lugar, nueve ítems destinados a conocer el grado de acuerdo en relación con aspectos docentes generales. Estos ítems conforman todos ellos la encuesta de valoración docente, puesta en marcha por el Vicerrectorado de Docencia, Ordenación Académica y Títulos e integrada dentro del sistema de garantía de calidad de la URJC. Dicha encuesta es realizada por todos los alumnos para cada una de las asignaturas, una vez finaliza el cuatrimestre.

En segundo lugar, trece ítems destinados a conocer la percepción de los estudiantes en torno a la implementación docente de técnicas basadas en el DUI

en diferentes aspectos, como son: elaboración de materiales accesibles, estrategias de inclusión en la impartición de las clases, estrategias para favorecer un entorno inclusivo, evaluación inclusiva y adaptaciones. Estos ítems fueron obtenidos y adaptados del cuestionario conocido como “Inclusive Teaching Strategies Inventory” (ITSI) (Lombardi et al., 2013).

En tercer lugar, dos ítems de respuesta abierta en la que se preguntaba por la percepción general sobre si ellos, como estudiantes, consideraban que cursaban sus estudios en igualdad de oportunidades respecto al resto de compañeros y otro sobre otros elementos que consideraban favorecedores de la inclusión.

De esta forma, el cuestionario final quedó constituido por 22 ítems, organizados en escalas tipo Likert, de 5 opciones (desde 1- totalmente en desacuerdo a 5- totalmente de acuerdo) y preguntas abiertas. Las puntuaciones en cada una de las dimensiones se obtienen calculando la media de las respuestas de los ítems que las conforman. Puntuaciones elevadas son indicativas de percepciones favorables hacia la satisfacción docente general y con la implementación de las pautas DUI en particular.

En lo concerniente a la fiabilidad del instrumento, el coeficiente alfa de Cronbach indicó un valor global de $\alpha=.953$, suponiendo una excelente fiabilidad en la medición de las variables objeto del estudio.

La recogida de datos tuvo lugar de forma online, a través de correo electrónico. Junto al cuestionario se acompañó un texto informativo en el que se les informó a los participantes sobre los objetivos de la investigación y para solicitar la participación en el estudio.

4.2.4 Resultados.

Para analizar los datos del cuestionario se empleó los estadísticos del programa Statistical Package for the Social Science (SPSS v22). Las pruebas estadísticas empleadas fueron: el análisis descriptivo y análisis comparativo entre variables.

De forma general, el estudiante con discapacidad muestra una satisfacción notable en lo referente a los aspectos generales relacionados con la acción

docente. Aunque en ningún caso se llega a la puntuación de 4, destaca positivamente la información aportada por los profesores sobre los criterios de evaluación. Por el contrario, el ítem que ha obtenido menor puntuación ha sido el relacionado con la proposición de actividades complementarias por parte del profesorado. Otros ítems relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje, como los concernientes a la claridad con la que explican los profesores, la disponibilidad para atender a los alumnos o si se facilita el seguimiento y el aprendizaje de las materias, han obtenido puntuaciones cercanas al 3,5 (tabla 14).

Tabla 14. Satisfacción general del alumnado con discapacidad.

	N	Min	Max	M	DT
Los docentes respetan los horarios de clase	55	1	5	3,73	1,062
Los docentes explican la guía docente	55	1	5	3,55	1,086
Los docentes informan sobre los criterios de evaluación	55	1	5	3,93	,979
Los docentes tienen disponibilidad para atender al alumno	55	1	5	3,53	1,069
Los docentes explican con claridad	55	1	5	3,29	,975
Las actividades docentes se ajustan a lo establecido en la guía docente	55	1	5	3,65	1,022
Se facilita el seguimiento y el aprendizaje en las materias	55	1	5	3,42	1,182
Estoy satisfecho con la labor del profesor	55	1	5	3,64	1,062
Se proponen actividades complementarias	55	1	5	3,16	1,198

Por otro lado, si estos datos son tenidos en cuenta según el tipo de discapacidad (Tabla 15 y Tabla 16), se puede observar como las menores puntuaciones son dadas por los estudiantes con discapacidad auditiva y se dirigen a la claridad con la que los profesores explican, al correcto seguimiento y

aprendizaje en las materias y al nivel de satisfacción de la labor del profesor. Algo similar ocurre con los alumnos con discapacidad intelectual en relación con el ítem concerniente a la claridad con la que explica el profesor (obtiene una puntuación de 2), a si facilita el correcto seguimiento de la materia (se obtiene una puntuación de 3) y a si se proponen actividades complementarias. Los valores más altos son otorgados por los estudiantes con discapacidad psíquica, los cuáles indican estar altamente satisfechos con la labor del profesor (4,50) y con la facilidad para el seguimiento y el aprendizaje de las asignaturas. En todo caso, la puntuación mínima es de 3,7.

Tabla 15. Satisfacción general según el tipo de discapacidad (1).

Tipo de discapacidad		Los docentes explican con claridad	Las actividades docentes se ajustan a los establecido en la guía docente	Se facilita el seguimiento y el aprendizaje de las materias	Estoy satisfecho con la labor del profesor	Se proponen actividades complementarias
Física	N	22	22	22	22	22
	M	3,09	3,59	3,18	3,50	3,14
	DT	,921	,796	1,140	,913	1,082
Psíquica	N	8	8	8	8	8
	M	3,63	3,88	4,25	4,50	3,75
	DT	,916	,835	,707	,756	1,035
Sensorial auditiva	N	4	4	4	4	4
	M	3,00	3,25	3,00	2,75	3,25
	DT	,816	1,708	1,414	1,258	1,500

Capítulo IV. La permanencia de los estudiantes con discapacidad en los estudios de grado:
Factores favorecedores de la inclusión educativa.

Sensorial	visual	N	11	11	11	11	11
		M	3,27	3,55	3,27	3,36	2,91
		DT	,905	1,293	1,191	1,027	1,221
Intelectual		N	2	2	2	2	2
		M	2,00	4,00	3,00	3,50	1,50
		DT	1,414	0,000	1,414	,707	,707
Pluridiscapacidad		N	8	8	8	8	8
		M	4,00	3,88	3,75	4,00	3,38
		DT	,926	1,246	1,389	1,309	1,408

Tabla 16. Satisfacción general según el tipo de discapacidad (2).

Tipo de discapacidad		Los docentes respetan los horarios de clase	Los docentes explican la guía docente	Los docentes informan sobre los criterios de evaluación	Los docentes tienen disponibilidad para atender al alumno
Física	N	22	22	22	22
	M	3,59	3,45	3,95	3,41
	DT	,959	1,057	,722	,959
Psíquica	N	8	8	8	8
	M	3,50	3,75	3,63	3,75
	DT	1,07	,707	1,06	,88
Sensorial auditiva	N	4	4	4	4
	M	3,50	3,75	3,50	3,25
	DT	1,73	1,50	1,915	1,708
Sensorial visual	N	11	11	11	11
	M	4,09	3,73	4,00	3,64
	DT	,944	1,009	,894	1,120

Capítulo IV. La permanencia de los estudiantes con discapacidad en los estudios de grado:
Factores favorecedores de la inclusión educativa.

	N	2	2	2	2
Intelectual	M	3,00	3,00	4,00	4,00
	DT	0,00	1,414	1,414	0,00
	N	8	8	8	8
Pluridiscapacidad	M	3,63	3,38	4,25	3,50
	DT	1,302	1,506	1,165	1,414

Si estos mismos datos son estudiados según la rama de conocimiento a la que pertenecen los estudiantes con discapacidad (Tabla 17 y Tabla 18), se aprecia como en las ramas de Ingeniería y Arquitectura, las puntuaciones son significativamente superiores al del resto de las ramas de conocimiento. Por el contrario, las puntuaciones más bajas se encuentran repartidas entre las ramas de Ciencias Sociales y Jurídicas y Ciencias de la Salud. En ambas, destacan los ítems relacionados con la claridad en las explicaciones del profesor y la facilidad para el seguimiento y aprendizaje de las materias.

Tabla 17. Satisfacción general según la rama de conocimiento (1).

Rama de conocimiento		Los docentes respetan los horarios de clase	Los docentes explican la guía docente	Los docentes informan sobre los criterios de evaluación	Los docentes tienen disponibilidad para atender al alumno
Ciencias Sociales y Jurídicas	N	34	34	34	34
	M	3,56	3,29	3,76	3,47
	DT	1,186	1,001	1,017	1,02
Ciencias de la Salud	N	13	13	13	13
	M	3,69	3,54	4,08	3,23
	DT	,751	1,198	,954	1,092
Ingeniería y Arquitectura	N	6	6	6	6
	M	4,67	4,83	4,50	4,67
	DT	,516	,408	,837	,516
Ciencias	N	2	2	2	2
	M	4,00	4,00	4,00	3,00
	DT	0,000	0,000	0,000	0,000

Tabla 18. Satisfacción general según la rama de conocimiento (2)

Rama de conocimiento		Los docentes explican con claridad	Las actividades docentes se ajustan a los establecido en la guía docente	Se facilita el seguimiento y el aprendizaje de las materias	Estoy satisfecho con la labor del profesor	Se proponen actividades complementarias
Ciencias Sociales y Jurídicas	N	34	34	34	34	34
	M	3,12	3,41	3,35	3,68	3,03
	DT	,977	1,076	1,252	1,121	1,218
Ciencias de la Salud	N	13	13	13	13	13
	M	3,08	3,85	3,00	3,08	3,00
	DT	,760	,801	1,000	,862	1,225
Ingeniería y Arquitectura	N	6	6	6	6	6
	M	4,50	4,50	4,50	4,50	4,00
	DT	,548	,837	,548	,548	,894
Ciencias	N	2	2	2	2	2
	M	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00
	DT	,975	1,022	1,182	1,060	1,198

Por lo que respecta a la aplicación de los diferentes principios del DUI en las materias (Tabla 19), se aprecia como en ninguno de los ítems se superan los 3 puntos. En cuanto a las pautas que más interiorizadas tienen los docentes, destaca la de permitir al alumno contar con más tiempo para la realización de exámenes y para la entrega de trabajos. De igual forma, destacan los ítems dirigidos a favorecer el uso de tecnología para favorecer la accesibilidad a los contenidos. Por otro lado, los ítems con menores puntuaciones son aquellos relacionados con las técnicas pedagógicas y didácticas usadas en la materia (la aplicación de diferentes metodologías que favorezcan la participación; el comenzar y finalizar las clases haciendo un resumen de los puntos clave; la conexión de los puntos importantes con los objetivos y competencias de la materia; o el uso de medios alternativos al clásico examen para evaluar los conocimientos).

Tabla 19. Percepción general de los estudiantes con discapacidad en la utilización de técnicas DUI.

	N	Min	Max	M	DT
Los docentes me permiten usar tecnología de apoyo	55	1	5	3,78	1,150
Los docentes me aportan una copia de los contenidos que se van a tratar en clase o un resumen.	55	1	5	2,82	1,348
Los docentes permiten diferentes formas de realización de exámenes	55	1	5	3,33	1,552
Los docentes realizan adaptaciones individualizadas	55	1	5	3,15	1,458
Los docentes comienzan las clases con un breve resumen.	55	1	5	2,93	1,200
Los docentes concluyen las clases haciendo un breve resumen.	55	1	5	2,62	1,209
Los docentes conectan los puntos importantes vistos en clase con los principales objetivos y competencias de la asignatura.	55	1	5	2,93	1,303
Los docentes usan la tecnología para favorecer que los materiales estén disponibles en diferentes formatos.	55	1	5	3,44	1,214
Los docentes crean diferentes oportunidades para el aprendizaje	55	1	5	3,33	1,187
Los docentes utilizan diferentes metodologías en su clase.	55	1	5	2,87	1,218
Los docentes me permiten demostrar el conocimiento a través de otras formas diferentes a los exámenes tradicionales	55	1	5	2,91	1,266
Cuento con tiempo extra para la realización de exámenes	55	1	5	3,93	1,289
Los docentes me permiten contar con tiempo adicional para la entrega de trabajos	55	1	5	3,24	1,465

Según el tipo de discapacidad (Tablas 20, 21 y 22), se puede observar como, en el caso de la discapacidad física y orgánica, los ítems mejor valorados han sido los relacionados con el uso de tecnología de apoyo para el seguimiento de las clases; el uso de tiempo adicional para la realización de los exámenes y la capacidad para llevar a cabo adaptaciones individualizadas.

Para los alumnos con discapacidad física, los docentes disponen de la tecnología para asegurar que la información esté en diferentes formatos y también cuentan con tiempo adicional para la realización de exámenes. No obstante, valoran con puntuaciones inferiores la capacidad docente para realizar adaptaciones individualizadas acorde a sus necesidades educativas o la posibilidad de demostrar el conocimiento mediante otras formas, diferentes a las habituales. En este sentido, destaca también, con menor puntuación (2,5) la posibilidad de disponer de un resumen de los aspectos importantes a trabajar en clase.

En la discapacidad sensorial, destacan con mayor puntuación aquellos destinados a favorecer el acceso a la información a través de dispositivos tecnológicos. En este caso, la disponibilidad para usar diferente tecnología de apoyo en el aula; el uso de la tecnología para favorecer que los materiales se encuentren en diferentes formatos y el uso del tiempo adicional para la realización de exámenes. Por el contrario, los alumnos con discapacidad visual y auditiva tienen la percepción de que los docentes no utilizan técnicas didácticas que favorecen el acceso y la asimilación de los conceptos vistos en clase.

Similares percepciones alrededor de esto último muestran los estudiantes con discapacidad intelectual, cuyas puntuaciones más negativas van destinadas, de nuevo, a las que están relacionadas con los métodos pedagógicos y didácticos.

Los estudiantes con pluridiscapacidad, en la misma línea que el resto de los estudiantes, valoran positivamente el uso de tecnología de apoyo cuando lo necesitan y la posibilidad de contar con tiempo adicional para la realización de los exámenes. En este caso, aunque también se valora de forma más negativa la didáctica, el ítem relacionado con el fomento de diferentes metodologías en el aula, es ligeramente mejor valorado.

Tabla 20. Percepción de los estudiantes en torno a la aplicación de pautas inclusivas, según tipo de discapacidad (1)

Tipo de discapacidad		Uso de tecnología de apoyo para el seguimiento de las clases y realización de los exámenes	Aportación de una copia de los contenidos que se van a tratar en clase o un resumen.	Diferentes formas de realización de los exámenes.	Realización de adaptaciones individualizadas acorde a las necesidades educativas.	Inicio de las clases con un breve resumen sobre los aspectos importantes de ese día.
	N	22	22	22	22	22
Física	M	3,95	3,05	3,68	3,73	2,68
	DT	1,090	1,327	1,524	1,316	1,082
	N	8	8	8	8	8
Psíquica	M	3,00	2,50	3,63	2,75	3,50
	DT	,535	,535	1,598	1,165	1,309
	N	4	4	4	4	4
Sensorial auditiva	M	3,25	3,25	2,50	3,25	2,50
	DT	1,708	1,708	1,291	1,708	1,291
	N	11	11	11	11	11
Sensorial visual	M	4,00	2,36	2,91	2,64	2,45
	DT	1,000	1,206	1,514	1,433	1,128
	N	2	2	2	2	2
Intelectual	M	4,50	1,50	3,00	2,00	2,00
	DT	,707	,707	1,414	1,414	1,414
	N	8	8	8	8	8
Pluridiscapacidad	M	3,88	3,25	3,13	2,88	2,88
	DT	1,553	1,909	1,885	1,808	1,356

Tabla 21. Percepción de los estudiantes en torno a la aplicación de pautas inclusivas, según tipo de discapacidad (2).

Tipo de discapacidad		Finalización de las clases con un breve resumen	Conexión de entre contenidos, objetivos y competencias	Uso de tecnología para proveer contenidos en diferentes formatos	Favorece el compromiso hacia el aprendizaje	Uso de diferentes metodologías docentes
Física	N	22	22	22	22	22
	M	2,68	3,05	3,45	3,41	2,95
	DT	1,129	1,174	1,101	1,260	1,133
Psíquica	N	8	8	8	8	8
	M	3,25	3,50	4,00	3,63	3,13
	DT	1,488	1,309	1,414	1,302	,991
Sensorial auditiva	N	4	4	4	4	4
	M	2,75	3,25	4,25	4,00	3,25
	DT	1,258	,957	,957	,816	1,708
Sensorial visual	N	11	11	11	11	11
	M	2,45	2,73	2,91	3,00	2,36
	DT	1,036	1,272	1,300	1,183	1,286
Intelectual	N	2	2	2	2	2
	M	2,45	2,73	2,91	3,00	2,36
	DT	1,036	1,272	1,300	1,183	1,286
Pluridiscapacidad	N	8	8	8	8	8
	M	2,25	2,38	3,00	2,88	3,13
	DT	1,389	1,768	1,195	1,126	1,356

Tabla 22. Percepción de los estudiantes en torno a la aplicación de pautas inclusivas, según tipo de discapacidad (3).

Tipo de discapacidad		Los docentes me permiten demostrar el conocimiento a través de otras formas a los exámenes tradicionales.	Los docentes me permiten contar con tiempo adicional para la realización de exámenes.	Los docentes me permiten contar con tiempo adicional para la entrega de trabajos.
Física	N	22	22	22
	M	2,77	4,27	3,55
	DT	1,110	1,077	1,471
Psíquica	N	8	8	8
	M	2,88	3,88	3,63
	DT	1,356	1,246	1,188
Sensorial/auditiva	N	4	4	4
	M	3,50	4,00	2,50
	DT	,577	2,000	1,291
Sensorial/visual	N	11	11	11
	M	3,18	3,27	2,73
	DT	1,471	1,489	1,489
Intelectual	N	2	2	2
	M	2,50	3,50	3,50
	DT	,707	,707	2,121
Pluridiscapacidad	N	8	8	8
	M	2,75	4,00	3,00
	DT	1,753	1,309	1,690

Desglosado en áreas de conocimiento (Tablas 23, 24 y 25), el área que mayor puntuación recibe es la de Ingeniería y Arquitectura, encontrándose altas puntuaciones para gran parte de sus ítems, seguido por el área de Ciencias. Por otro lado, tanto Ciencias de la Salud como Ciencias Jurídicas y Sociales son las ramas de conocimiento con menor puntuación, obteniendo, en el caso del área de Ciencias de la Salud, una puntuación inferior a 2,5 en varios de sus ítems.

Tabla 23. Percepción de los estudiantes en torno a la aplicación de pautas inclusivas, según rama de conocimiento (1).

Área de Conocimiento		Uso de tecnología de apoyo para el seguimiento de clases y exámenes	Aportación de una copia de los contenidos que se van a tratar en clase o un resumen	Diferentes formas de realización de los exámenes	Realización de adaptaciones individualizadas acorde a las necesidades educativas.	Inicio de las clases con un breve resumen sobre los aspectos importantes de ese día.
Ciencias Sociales y Jurídicas	N	34	34	34	34	34
	M	3,59	2,68	3,47	3,18	2,85
	DT	1,258	1,296	1,600	1,424	1,158
Ciencias de la Salud	N	13	13	13	13	13
	M	3,92	2,77	2,31	2,31	2,54
	DT	,862	1,092	1,251	1,377	1,198
Ingeniería y Arquitectura	N	6	6	6	6	6
	M	4,67	3,83	4,50	4,50	3,83
	DT	,816	1,835	,837	,837	1,169
Ciencias	N	2	2	2	2	2
	M	3,50	2,50	4,00	4,00	4,00
	DT	,707	2,121	0,00	0,00	0,00

Tabla 24. Percepción de los estudiantes en torno a la aplicación de pautas inclusivas, según rama de conocimiento (2).

Área de Conocimiento		Finalización de las clases con un breve resumen sobre los aspectos importantes de ese día.	Conexión de los puntos importantes vistos con los objetivos y competencias de la asignatura	Uso de tecnología para favorecer contenidos en diferentes formatos	Creación de oportunidades para favorecer que el compromiso hacia el aprendizaje	Los docentes utilizan diferentes metodologías en su clase
Ciencias Sociales y Jurídicas	N	34	34	34	34	34
	M	2,56	2,97	3,32	3,12	2,74
	DT	1,211	1,291	1,249	1,175	1,109
Ciencias de la Salud	N	13	13	13	13	13
	M	2,15	2,31	3,31	3,46	2,62
	DT	1,068	1,109	1,316	1,330	1,387
Ingeniería y Arquitectura	N	6	6	6	6	6
	M	3,50	3,67	4,17	4,00	3,83
	DT	1,049	1,506	,753	,894	1,169
Ciencias	N	2	2	2	2	2
	M	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00
	DT	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000

Tabla 25. Percepción de los estudiantes en torno a la aplicación de pautas inclusivas, según rama de conocimiento (3).

Área de conocimiento		Los docentes me permiten demostrar el conocimiento a través de otras formas a los exámenes tradicionales.	Los docentes me permiten contar con tiempo adicional para la realización de exámenes.	Los docentes me permiten contar con tiempo adicional para la entrega de trabajos.
Ciencias Sociales y Jurídicas	N	34	34	34
	M	2,76	4,00	3,29
	DT	1,257	1,231	1,508
Ciencias de la Salud	N	13	13	13
	M	2,69	3,31	2,62
	DT	1,182	1,494	1,387
Ingeniería y Arquitectura	N	6	6	6
	M	4,00	4,67	4,00
	DT	1,265	,816	1,265
Ciencias	N	2	2	2
	M	3,50	4,50	4,00
	DT	,707	,707	0,000

4.2.5 Discusión.

Este trabajo ha permitido establecer diferentes relaciones entre el grupo de estudiantes con discapacidad analizando las percepciones que tienen sobre la calidad educativa, tanto en términos generales como en lo respectivo al proceso de inclusión educativa. Aunque de forma global la atención recibida es buena, los estudiantes han identificado diferentes tipos de barreras que pueden estar limitando la participación plena en el aula.

En primer lugar, en lo concerniente a las valoraciones negativas que hacen los estudiantes con discapacidad sensorial en el acceso a los contenidos y a la falta de claridad en la explicación de los profesores, puede deberse a las barreras a las que todavía hoy hacen frente los alumnos con discapacidad visual y auditiva. En la línea de otros estudios (Moriña, Cortés y Melero 2014; Strnadová Hájková y Kvetonová, 2015), los estudiantes encuentran reticencias por parte de los profesores para anticipar las diapositivas de clase o para grabar las mismas, lo que

puede influir en gran medida en la comprensión de las asignaturas. Por otro lado, la falta de claridad en el discurso del docente, el cual a menudo hace uso de un lenguaje muy específico (cuando la materia no lo requiere), también puede estar limitando el acceso a la información de todo el alumnado, pero en especial de aquellos con discapacidad auditiva e intelectual. Por ello, es recomendable la formación y conocimiento en materia de lenguaje claro.

Por lo que respecta a los estudiantes con discapacidad física, consideran que el acceso a la tecnología y a las instalaciones es bastante aceptable. Esto se debe a que la URJC es una institución relativamente joven que cuenta con poco más de dos décadas de vida, por lo que una gran parte de sus edificios son de reciente construcción y ajustados a la normativa vigente en accesibilidad universal. Con todo esto, y en línea con lo ya expresado por otros autores (Madriaga et al 2010; Moriña, 2017; Ridell, Tinklin y Wilson, 2004; Shevlin, Kenny y Mcneela, 2004) los alumnos con discapacidad física siguen encontrando barreras relacionadas con la presentación de las actividades y la realización de pruebas de evaluación ajustadas a diferentes formatos. Aunque a priori esto puede estar en contraposición con la satisfacción expresada por los alumnos con discapacidad en lo referente a la disposición de tiempo adicional para la entrega de trabajos o para la realización de exámenes, estas últimas medidas son implementadas por ser de obligado cumplimiento por normativa interna de la propia universidad. A su vez, la Unidad de Atención a Personas con Discapacidad y Necesidades Educativas Especiales, al comienzo de cada uno de los cuatrimestres, se encarga de informar a los profesores sobre los tiempos correspondientes según las características del estudiante con discapacidad. Sin embargo, este tiempo adicional no tiene por qué suponer la mejora en los procesos de evaluación. Tal y como señala Lombardi, Murray y Gerdes (2011) si el profesorado implementase el diseño universal también en la evaluación del estudiante con discapacidad, la ampliación de tiempo podría no ser necesaria.

No solo hay una visión negativa por parte de los alumnos en lo relacionado con la evaluación, sino en el conjunto de técnicas pedagógicas que utiliza el profesorado y que favorecen la inclusión. Sigue existiendo una necesidad clara por la formación didáctica de los profesores. El profesorado debería estar sensibilizado,

informado y entrenado en estrategias que basadas en una pedagogía inclusiva y en el diseño universal para el aprendizaje (Liasidou, 2014; Moraña, 2017; Pliner y Johnson, 2004; Spratt y Florian, 2015).

Atendiendo a la rama de conocimiento, tanto la rama de Ciencias Sociales como la de Ciencias de la Salud han recibido las puntuaciones más bajas. Esto puede deberse a varias razones. En primer lugar, porque aglutinan a la mayor parte de los estudiantes con discapacidad. En segundo lugar, porque, sobre todo en el área de Ciencias de la Salud, puede seguir entendiéndose a la discapacidad desde un enfoque médico, basado en el déficit, y no desde un enfoque social. De acuerdo con este modelo, son las prácticas, actitudes y diferentes políticas del contexto social las que generan barreras y/o deniegan o favorecen el acceso de las personas con discapacidad a las diferentes esferas de la vida (social, económica, de formación, etc.) (Barton, 1996). En este sentido, la Universidad debe ser entendida como un sistema que puede favorecer la participación activa del estudiante con discapacidad. Por tanto, y relacionado con el concepto de inclusión de Ainscow (2016) este modelo debe permitir a la universidad dar respuesta a las necesidades de todos los estudiantes, eliminando los posibles obstáculos que puedan generar exclusión.

4.3 ESTUDIO III. LA INICIATIVA ACAUNEES COMO PARTE DEL PROCESO DE INCLUSIÓN EDUCATIVA DE LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN LA UNIVERSIDAD.

Este estudio ha sido pre-aceptado por la Revista “Cultura y Educación”, habiendo sido aceptada desde el punto de vista científico y editorial (Anexo V)

4.3.1 Introducción.

En las últimas décadas las universidades españolas han incorporado a su organización institucional unidades de atención al alumnado con discapacidad (Peralta, 2007; Vieira y Ferreira, 2011; Muñoz-Cantero et al, 2013). Sin embargo, estas iniciativas institucionales requieren de la implicación de la comunidad universitaria (Bilbao, 2008) para su exitosa implementación. En la actualidad, aunque existe la idea de desarrollar una educación única, igualitaria y de calidad en los centros o comunidades educativas (Barrio, 2009), la Universidad española no ha desarrollado herramientas comunes ni protocolos estandarizados que favorezcan la inclusión educativa de sus estudiantes con discapacidad.

En este estudio se pretende describir la iniciativa de Adaptaciones Curriculares para Alumnos Universitarios con Necesidades Educativas Especiales (ACAUNEES) desarrollada por el equipo multidisciplinar de la Unidad de Atención a Personas con Discapacidad y Necesidades Educativas Especiales de la URJC e implementada durante el curso 2016/2017. Esta herramienta consta, por un lado, de información en materia de diseño universal para la instrucción. Con esto se pretende, por un lado, favorecer el diseño y creación de materias que de base permitan la participación del mayor número de alumnos posible y, por otro lado, permitir la adaptación a posibles situaciones específicas sin la necesidad de realizar grandes cambios en la materia. En esta primera parte, se describe qué es el diseño universal; cuáles son sus principales paradigmas aplicados a la educación; qué es el diseño universal para la instrucción; y los principios que rigen el diseño universal para la instrucción.

Por otro lado, se aporta información específica relacionada con la situación de discapacidad de los estudiantes con los que contará durante el curso el docente en sus diferentes materias. De forma más específica, se explican las características que a distintos niveles (físico-biológico, psicológico y social) derivan de un

diagnóstico determinado y, además, se detallan las implicaciones que presenta la discapacidad, tanto en la vida diaria de la persona como en la esfera educativa, de manera particular. Por lo tanto, con esta parte se pretende situar al profesor y avanzar, desde el plano clínico al plano social y académico. La información relacionada con la situación del alumno y las necesidades educativas especiales que se desprenden de ella, tienen como objeto aportar al docente una visión global sobre las capacidades específicas del estudiante y conocer el porqué de las pautas y adaptaciones que se deben llevar a cabo en el aula.

Una vez que se cuenta con toda esta información, se aportan las pautas específicas para favorecer la accesibilidad del estudiante con discapacidad a la materia, teniendo en cuenta diferentes aspectos como son: la rutina diaria en el aula, la realización y entrega de trabajos y la realización de exámenes.

Todas estas pautas se conciben de manera general para cada una de las materias. Sin embargo, cuando se dan particularidades propias de una asignatura, como las prácticas en laboratorio, platós de radio y televisión o salidas al campo, se aborda la situación, conjuntamente, con el docente de la materia en cuestión.

El principal fin del estudio es conocer la utilidad de dicha herramienta, mediante la valoración que hace el docente sobre su nivel de autoeficacia percibida en la atención a la diversidad de los estudiantes con discapacidad en las diferentes materias.

4.3.2 Método.

La población objeto de estudio está compuesta por los profesores que han impartido docencia (N=196), a lo largo de un curso académico, a una selección de 28 estudiantes con discapacidad registrados en la Unidad de Atención a Personas con Discapacidad de la URJC y que habían utilizado la herramienta ACAUNEES.

Los 28 estudiantes fueron a su vez seleccionados a través de un muestreo estratificado, teniendo en cuenta el tipo de discapacidad que presentan. De esta forma, 7 presentaban discapacidad física; 7 discapacidad psíquica; 7 discapacidad sensorial-visual; 7 discapacidad sensorial-auditiva. En el momento de la selección

de la muestra ningún estudiante inscrito en la Unidad de Atención a Personas con Discapacidad, presentaba discapacidad intelectual.

De estos 28 estudiantes, 15 estudiaban carreras pertenecientes al área de las Ciencias Jurídicas y Sociales; 7 pertenecían a la facultad de Ciencias de la Salud; 3 pertenecían al área de Ingeniería y Arquitectura; y otros 3 al área de Ciencias.

La representatividad de la muestra en las áreas de Ciencias Jurídicas y Sociales y Ciencias de la Salud, se debe a que el mayor número de titulaciones que posee la URJC, y por ende donde se aglutina el mayor número de estudiantado (incluido aquel con discapacidad) es en grados relacionados con estos dos ámbitos.

Se contactó con cada uno de los docentes una vez finalizó el curso académico, para asegurar que habían tenido tiempo de utilizar la herramienta ACAUNEES (anexo VI) con el estudiante con necesidades educativas especiales durante el desarrollo de toda una asignatura para explicar el objeto de la investigación y animar a la participación en el mismo. Seguidamente se desarrolló un cuestionario Ad Hoc en formato on-line mediante la herramienta "Google Docs". Se ofreció un plazo de 15 días para aportar las respuestas requeridas y, pasado ese plazo, se restableció el contacto con todos ellos para recordarles la importancia de aportar sus respuestas al equipo. 7 días después de este recordatorio, se cerró la recepción de respuestas para proceder al análisis de los resultados. De los 196 docentes, contestaron 168, lo que supone una tasa de respuesta del 85,71% (no debe desatenderse que el total de profesores de la Universidad Rey Juan Carlos se situaba en 1780 personas).

De los 168 encuestados, 90 eran hombres (53,57%) y 78 mujeres (46,43%).

Por otro lado, se establecieron cuatro grupos, según la experiencia docente: menos de 5 años (12,5%), entre 6 y 15 años (36,9%), entre 16 y 29 años (32,14%) y más de 30 años (18,45%).

Según el área de conocimiento, un 53,57% pertenecían al área de Ciencias Sociales y Jurídicas, un 25% al área de Ciencias de la Salud. Los profesores con menos representación han sido los del área de Ciencias (10,71%) y de Ingeniería (10,71%).

4.3.3 Diseño y Procedimiento.

Para este trabajo se utilizó el “Cuestionario de evaluación de la satisfacción docente sobre la herramienta ACAUNEES (CESDA)”, elaborado Ad Hoc (Anexo VII). Los ítems del cuestionario fueron obtenidos mediante una amplia búsqueda bibliográfica sobre el tema y a través de la realización de un grupo focal con profesionales de la educación inclusiva en la educación superior, todos ellos con una experiencia de entre 5 y 10 años.

El cuestionario está formado por 11 ítems agrupados en 3 áreas: claridad en el formato de la herramienta, eficacia de la herramienta y nivel de satisfacción. El formato de respuesta es tipo Likert de 10 opciones (desde 0-totalmente desacuerdo a 10-totalmente de acuerdo).

En la tabla 26 se presentan todas las dimensiones del cuestionario con los factores correspondientes y el número de ítems relacionado con cada uno de ellos.

Tabla 26. Dimensiones y factores del cuestionario CESDA

Dimensiones	Factores
Formato del documento	Estructuración de la información dentro del documento (2 ítems).
	Claridad en la información aportada (4 ítems)
Percepción de utilidad del documento	Conocimiento sobre la atención a las necesidades educativas especiales derivadas de una situación de discapacidad (2 ítems).
	Diseño Universal para la Instrucción (4 ítems)
	Adaptaciones específicas (1 ítem)
Satisfacción general con la herramienta	Satisfacción general (1 ítem)
	Satisfacción en relación con el anterior método utilizado (1 ítem)

4.3.4 Resultados.

Tal y como se puede observar en la tabla 27, en lo que respecta a la valoración que los docentes hacen del formato de la herramienta ACAUNEES, la

media de todas las calificaciones es superior al 7, destacando la claridad en la información relativa a las adaptaciones a seguir por el profesorado en el aula para con el alumno (8,36).

Tabla 27. Valoración del formato de la herramienta ACAUNEES

	N	Min	Max	Media	DT
El formato del documento presenta la información de forma estructurada	168	4	10	7.92	1.077
El lenguaje utilizado permite la fácil lectura del documento	168	6	9	7,85	0.79
La información general me permite conocer las bases para crear una materia basada en el diseño para todos	168	4	10	7.93	1.073
La información específica sobre el alumno con discapacidad me permite conocer las necesidades educativas especiales	168	3	10	7.84	1.13
La información relacionada con las adaptaciones específicas son claras.	168	6	10	8.36	0.77

De forma similar, tal y como se aprecia en las tablas 28 y 29, en lo concerniente a la valoración que los docentes hacen sobre la percepción de utilidad de la herramienta, todos los valores medios se encuentran por encima del 8, destacando el último ítem, sobre la eficacia de las ACAUNEES respecto al anterior método utilizado. Dicho método era la información al profesorado mediante la comunicación por el correo electrónico de la Unidad de Atención a Personas con Discapacidad (sin ningún tipo de formato establecido).

Tabla 28. Valoración sobre la percepción de utilidad de la herramienta.

	N	Min	Max	Media	DT
Me permite identificar las necesidades educativas del/los estudiante/s con discapacidad y las implicaciones que se derivan de ellas en el aula.	168	6	10	8.32	0.82
Me permite diseñar materiales, metodologías y contenidos docentes teniendo en cuenta las necesidades de los estudiantes, incluyendo la de aquellos con discapacidad	168	6	10	8.05	0.90
Me permite diseñar formas de evaluación que se ajustan a las necesidades de los estudiantes, incluyendo la de aquellos con discapacidad	168	5	10	8.04	0.90
Me permite conocer las adaptaciones específicas que requiere el estudiante con discapacidad para la plena participación en el aula.	168	7	10	8.38	0.84

Tabla 29. Nivel de satisfacción de los docentes con la herramienta.

	N	Min	Max	Media	DT
Nivel de satisfacción general	168	6	10	7.81	0.72
Nivel de satisfacción en relación con el anterior método	168	5	10	7.96	0.99

En este caso, todos los valores medios se encuentran por encima del 8, destacando el último ítem, sobre la eficacia de las ACAUNEES respecto al anterior método utilizado. Dicho método fue la información al profesorado mediante la comunicación por el correo electrónico de la UAD (sin ningún tipo de formato establecido).

Por último, el análisis sobre el nivel de satisfacción de los docentes con la implementación de la herramienta ACAUNEES (Tabla 29), indicó que éste es notable tanto a nivel general como en comparación con el anterior sistema de

información y formación a docentes en la atención específica de cada uno de los alumnos con discapacidad que se encontraban matriculados de las materias de las que eran responsables.

4.3.5 Discusión.

Con el presente estudio se ha pretendido aportar evidencias sobre la importancia de la elaboración de herramientas que favorezcan el proceso de inclusión educativa en las aulas universitarias, mediante las valoraciones de los propios profesores.

En primer lugar, es destacable la elevada tasa de respuesta por parte del profesorado, hecho que se relaciona con el compromiso de estos con la inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad. Para que se dé este compromiso y tal y como indican diferentes autores, los docentes deben estar sensibilizados, informados y entrenados en estrategias basadas en una pedagogía inclusiva y en el diseño universal del aprendizaje (Liasidou, 2014; Moriña, 2017; Pliner y Johnson, 2004; Spratt y Florian, 2015). En el caso de la URJC, este compromiso puede venir precedido por las diferentes acciones formativas en esta materia orientadas a los diferentes agentes de la comunidad educativa, pero haciendo especial hincapié en el personal docente e investigador.

Sin embargo, como argumentan Fuller, Bradley y Healey (2004), Castellana y Sala (2006) y, más recientemente, Moriña, López, Melero, Cortes y Molina (2013) esta formación sigue siendo escasa, por lo que resultaría conveniente seguir fomentando la formación a docentes universitarios en materia de atención e intervención en estudiantes con necesidades educativas especiales.

A su vez, coincidiendo con Comes, Parera, Vedriel y Vives (2011), junto a la formación al profesorado, es necesario que el profesor disponga de una guía para atender al alumnado con discapacidad en la que se contemplen los principios que deben regir las actuaciones del profesorado ante el alumnado con discapacidad, las necesidades específicas que puede presentar el alumnado con discapacidad, las sugerencias para la actuación en el aula o los materiales y recursos específicos para tener en cuenta. De ahí que los encuestados hayan destacado y valorado

positivamente el documento de ACAUNEES por ser una herramienta clara y estructurada que aporta información sobre la situación del alumnado con discapacidad así como las implicaciones que se derivan en el aula y la forma de atender a dicha diversidad. Junto a esto, los profesores refieren una eficacia notable tanto en la identificación, como en el ajuste de la respuesta docente para la atención de la situación específica del aula. Todo esto puede redundar en una mayor participación por parte del estudiante al ver eliminadas diferentes tipos de barreras, no solo físicas, sino también metodológicas, de acceso a la información y a la comunicación y actitudinales.

Igualmente, en términos generales y a la luz de los resultados obtenidos, si se compara el sistema utilizado con el anterior (el uso de la comunicación a través de un texto por correo electrónico) el nivel de eficacia actual y el apoyo que supone al docente es significativo. Esto pone de manifiesto lo expresado por algunos autores como Araque y Barrio (2010) sobre la importancia de establecer propuestas de educación inclusiva (iniciativas, trabajos, experiencias...) que ayuden a las comunidades educativas en las tareas de indagación y análisis críticos de la información.

En la misma línea que en la eficacia, la satisfacción general es notable, lo que apoya el seguimiento en la implementación de este procedimiento a medio-largo plazo.

4.4 ESTUDIO IV: LAS ACTITUDES DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE GRADO HACIA LA DISCAPACIDAD.

Estudio aceptado por la revista de Educación Inclusiva con fecha 30 de junio de 2019, para su publicación en el número 2 del Vol. 12 (diciembre de 2019). Carta de Aceptación en Anexo VIII.

4.4.1 Introducción.

Entre las definiciones del concepto de actitud, se encuentra la de Allport (1935), quien en los años 30 definió la actitud como un estado mental, organizado mediante la experiencia, que ejerce una influencia sobre las respuestas del individuo ante los objetos y situaciones con los que está relacionado. Años más tarde, Thurstone (1946), consideró la actitud como un grado de afecto positivo o negativo frente a un objeto psicológico.

Sin embargo, una de las definiciones más aceptadas es la de Triandis (1971) quien defendió por primera vez un enfoque tridimensional del concepto de actitud, definiéndola como una idea cargada de emoción que predispone a una clase de acciones ante un determinado tipo de situaciones sociales, de la que se pueden desprender tres componentes: la emoción, o componente afectivo; la idea, o componente cognitivo; y un componente conductual o predisposición a la acción.

De estas definiciones se derivan una serie de características comunes, las cuales pueden estar favoreciendo u obstaculizando la inclusión de las personas con discapacidad (Hernández-Izquierdo, 2015):

1. Las actitudes son una pieza central del pensamiento social y reflejan el grado positivo o negativo con que las personas tienden a juzgar cualquier aspecto de la realidad.
2. Las actitudes tienen una estrecha relación con la conducta. Son antecedentes del comportamiento, influyen en la forma en que piensan y actúan las personas y se manifiestan por lo que las personas hacen y dicen.
3. Las actitudes libran un papel importante gracias a su capacidad para insertar al individuo en su medio social.

4. Las actitudes se establecen a partir de valores culturales.

Son diferentes los trabajos que versan sobre las actitudes hacia la discapacidad, tanto en el contexto social general como en el ámbito de la educación universitaria. Así, estudios como los de Aguado, Flórez y Alcedo (2004), sostienen que las actitudes colectivas imperantes todavía cuentan con un componente peyorativo proveniente de mitos falsos y prejuicios históricos que hacen ver a las personas con discapacidad como seres inferiores, incompetentes o incapaces. Por su parte, Moreno-Rodriguez y Lopez-Bastias (2016) indican el papel que juegan los estereotipos en la interacción para con las personas con discapacidad, evidenciando una clara barrera comunicativa y relacional. Fiske, Cuddy, Glick y Xu (2002), propusieron un modelo para analizar las creencias generalizadas (estereotipos) mediante dos ejes: la calidez (cualidades morales y sociales) y la competencia. El primero de ellos hace referencia a las cualidades morales y sociales de la persona (si es una persona amigable, si es cálida o fría), mientras que el segundo se centra en las cualidades intelectuales y motivacionales (si es una persona inteligente, si es capaz).

Estos dos atributos, de una forma o de otra, son asignados generalmente a los diferentes colectivos e influyen en la percepción que de ellos se tienen. En el caso del colectivo de personas con discapacidad diferentes estudios (Bárcena, Cruz y Jenkins, 2018; Fiske et al, 2007; Boyle, 2010; Louvet y Rohmer, 2010) señalan actitudes positivas en lo concerniente a la calidez y negativas en la competencia.

Por lo que respecta al ámbito educativo, diferentes trabajos han aportado evidencia sobre las actitudes que presentan los estudiantes sin discapacidad hacia sus pares con discapacidad en el ámbito universitario. Así, Suriá (2011) y Garabal-Barbeira et al (2018) observan una actitud favorable hacia la discapacidad, incrementándose conforme aumenta la edad de los estudiantes. De igual forma, los alumnos que tienen contacto con personas con discapacidad son tendentes a tener actitudes más positivas. (Novo-Corti et al, 2011; Rodriguez, Álvarez y Garcia-Ruiz, 2015; Suriá, 2011).

Por lo que respecta a la actitud hacia la discapacidad en función del género, se encuentran diferentes posturas. Mientras que en diversos estudios (Alonso et

al,2008; Fernández, 2018; Keun y Ho, 2017; Rodríguez et al, 2015), no se aprecian diferencias significativas, otros trabajos señalan actitudes más positivas en mujeres (Hampton y Xiao, 2007; López-Ramos, 2004). Si se toma en cuenta la rama de conocimiento de los estudios de grado que están cursando los estudiantes, Polo et al (2011), Rodríguez-Martín (2015) y Garabal-Barbeira (2018), encontraron actitudes más positivas entre aquellos que pertenecían al área de Ciencias Sociales y Jurídicas o de Ciencias de la Salud, frente a los que pertenecían a estudios de Arquitectura e Ingenierías. De entre ellos, Novo-Corti et al (2011) atribuyeron mejores actitudes a los discentes matriculados en estudios de Humanidades y Educación. De entre todos, Polo et al (2018) destacaron, los grados Educación Primaria, Educación Infantil, Pedagogía y Educación Social.

En la línea con lo expresado por González y Roses (2016), dado que no existen investigaciones ni recursos para abordar la temática en el conjunto del sistema educativo español, con el fin de seguir aportando evidencias empíricas, que apoyen y aporten validez a los resultados en diferentes lugares y momentos, este trabajo presenta los siguientes objetivos a partir del caso de la URJC.

4.4.2 Método.

Para la realización de este trabajo se ha seleccionado, de manera aleatoria, una muestra de 337 estudiantes de grado de la Universidad Rey Juan Carlos. La muestra fue recogida durante los meses de septiembre y noviembre del curso académico 2017-2018. La mayor parte de ellos 84,57% pertenecían a la rama de conocimiento de Ciencias Sociales y Jurídicas (Tabla 30); un 7,12% a la de Ciencias de la Salud (Tabla 31); un 6,23% a la de Ingeniería y Arquitectura (Tabla 32); un 1,78% a la de Arte y Humanidades (Tabla 33); y un 0,30% a la rama de conocimiento de Ciencias. Del total de estudiantes, un 75,1% son mujeres y un 24,9% hombres.

Tabla 30. Estudiantes de grado pertenecientes a la facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales.

Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas	Número de estudiantes
Administración y Dirección de Empresas	47
Periodismo	27
Educación Primaria	26
Marketing	25
Derecho	22
Publicidad y Relaciones Públicas	21
Educación Infantil	18
Comunicación Audiovisual	13
Economía	13
Lengua de Signos y Comunidad Sorda	9
Contabilidad y Finanzas	8
Criminología	7
Relaciones Laborales y Recursos Humanos	7
Relaciones Internacionales	7
Trabajo Social	4
Ciencias Políticas y Gestión Pública	3
Ciencia, Gestión e Ingeniería de Servicios	3
Protocolo y Organización de Eventos	2
Turismo	23
	285

Tabla 31. Estudiantes de grado pertenecientes a la facultad de Ciencias de la Salud.

Facultad de Ciencias de la Salud	Número de estudiantes
Odontología	1
Terapia Ocupacional	2
Enfermería	4
Psicología	4
Medicina	6
Fisioterapia	7
	24

Tabla 32. Estudiantes de grado pertenecientes a la facultad de Ingeniería y Arquitectura.

Facultad de Ingeniería y Arquitectura	Número de estudiantes
Ingeniería de la Organización Industrial	3
Ingeniería Aeroespacial	2
Ingeniería de la Energía	2
Ingeniería en Sistemas Audiovisuales	2
Ingeniería Informática	2
Ingeniería Química	2
Arquitectura y Diseño	1
Diseño y Desarrollo de Videojuegos	1
Ingeniería de las Tecnologías Industriales	1
Ingeniería de los Materiales	1
Ingeniería de los Sistemas Audiovisuales	1
Ingeniería de Telecomunicaciones	1
Ingeniería del Software	1
Ingeniería Telemática	1
	21

Tabla 33. Estudiantes de grado pertenecientes a la facultad de Artes y Humanidades.

Artes y Humanidades	Número de estudiantes
Diseño Integral y Gestión de la Imagen	3
Artes Visuales y Danza	2
Bellas Artes	1
	6

Tabla 34. Estudiantes de grado pertenecientes a la facultad de ciencias.

Ciencias	Número de estudiantes
Ciencia y Tecnología de los Alimentos	1

4.4.3 Diseño y Procedimiento.

El estudio se llevó a cabo a través de la administración de un cuestionario en formato online, durante los meses de septiembre a noviembre del año 2017, y se integró dentro de la actividad de “Accesibilidad Universal y Diseño para Todos”, la cual a su vez se encuadra dentro de la materia obligatoria de “Reconocimiento Académico de Créditos”. Es importante señalar también que la actividad puede ser realizada, durante cualquiera de los plazos que se establecen para ello, en los diferentes cuatrimestres y que cualquier alumno puede inscribirse, independientemente del curso académico en el que se encuentre.

El instrumento usado fue la Escala de Actitudes hacia la Discapacidad (Verdugo, Arias y Jenaro, 1994) (Anexo IX). La escala es un instrumento multidimensional, desarrollado en España, y que cuenta con una elevada fiabilidad (Alfa de Cronbach de .92) y validez. Es considerada una herramienta útil y con adecuadas propiedades psicométricas (Polo et al., 2017).

La persona encuestada tiene que expresar su grado de acuerdo y desacuerdo para cada una de las afirmaciones formuladas, de forma positiva o negativa. Para ello se establece una escala de respuestas tipo Likert de 6 opciones:

totalmente de acuerdo; bastante de acuerdo; parcialmente de acuerdo; bastante en desacuerdo; totalmente en desacuerdo.

El análisis factorial de la escala indica la existencia de cinco dimensiones (tabla 35).

Tabla 35. Dimensiones del cuestionario.

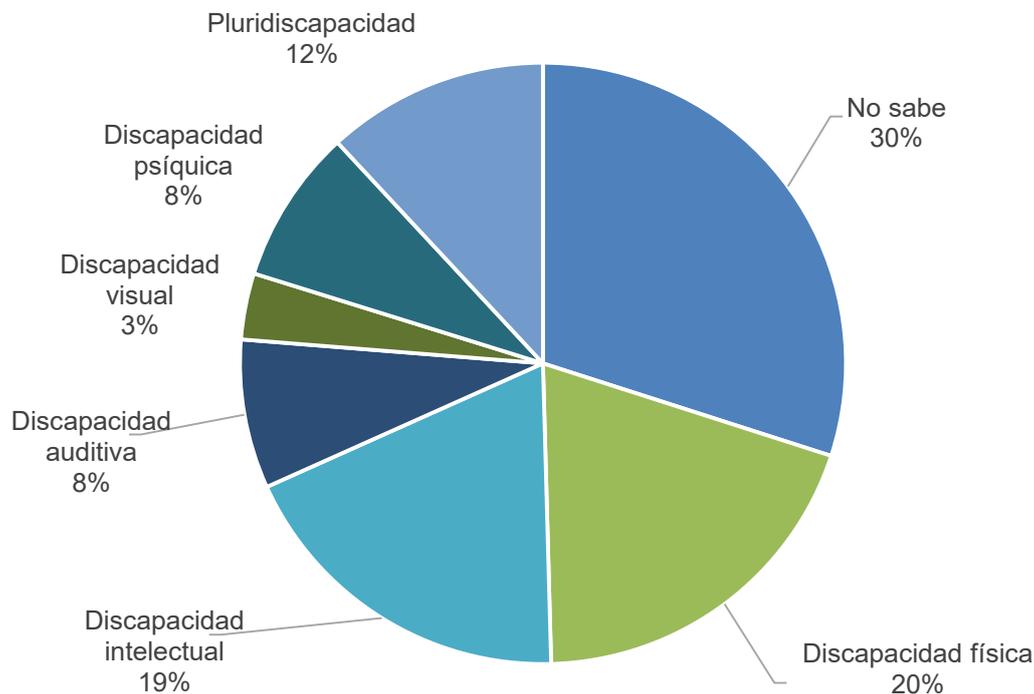
Dimensiones	Ítems
Dimensión 1: Valoración de habilidades y limitaciones	1,2,4,7,8,13,16,21,29 y 36.
Dimensión 2: Reconocimiento/negación de los derechos de las personas con discapacidad	6,9,12,14,15,17,22,23,27,35 y 37.
Dimensión 3: Implicación personal	3,5,10,11,25,26 y 31.
Dimensión 4: Calificación genérica	18, 20,24,28 y 34.
Dimensión 5: Asunción de roles	19, 30, 32 y 33.

Junto a esto, también se recogen datos sobre el grado que está estudiando el participante, la rama de conocimiento, el género y si han tenido o tienen contacto con personas con discapacidad. En caso afirmativo, también se pregunta por el tipo de contacto, la frecuencia con la que se da y el tipo de discapacidad que tiene la persona (física, sensorial, intelectual o pluridiscapacidad).

4.4.4 Resultados.

Del total de alumnos, 216 (64,1%) han tenido contacto con alguna persona con discapacidad (64,28% en el caso de los hombres y el 64,03% en el caso de las mujeres). De este alumnado una gran parte han sido con personas con discapacidad física e intelectual, como se puede apreciar en el siguiente gráfico.

Ilustración 24. contacto de los alumnos según tipo de discapacidad.



1. Percepción sobre las habilidades y limitaciones de las personas con discapacidad.

Los estudiantes, de manera general, piensan que las personas con discapacidad son igual de inteligentes que los demás ($M=1,85$; $DT=,979$). Además, no piensan que un trabajo sencillo y repetitivo sea el más apropiado para las personas con discapacidad ($M=2,54$; $DT=1,249$). De forma similar, no creen que las personas con discapacidad solo puedan seguir instrucciones simples ($M=1,76$; $DT=,915$) y no piensan que las personas con discapacidad tengan un funcionamiento similar al de los niños ($M=2,69$; $DT=1,208$). De igual forma, tienen buenas expectativas sobre ellas ($M=1,28$; $DT=,618$) y, aunque no de manera generalizada, opinan que su personalidad es tan equilibrada como la de cualquier otra persona ($M=2,14$; $DT=1,054$). Están totalmente de acuerdo con la idea de alta competencia profesional de las personas con discapacidad ($M=1,28$; $DT=,717$) y tienden a pensar que se pueden entender sin problemas con el resto de los trabajadores ($M=2,24$; $DT= 1,074$). Por último, se percibe a las personas con discapacidad como constantes ($M=1,85$; $DT=,953$) y se encuentran bastante de

acuerdo con el ítem que expresa que las personas con discapacidad son tan conscientes como las personas sin discapacidad ($M=1,96$; $DT=1,068$).

Según el área de conocimiento, los estudiantes pertenecientes a la facultad de Ciencias de la Salud, han obtenido las puntuaciones más positivas en la mayoría de los ítems, excepto para aquellas en las que se pregunta por la personalidad de las personas con discapacidad, su competencia profesional y el nivel de conciencia comparado al de las personas sin discapacidad, siendo superado en éstas por los estudiantes de la facultad de Artes y Humanidades. Por su parte, la facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas y la de Ingeniería y Arquitectura, aunque se encuentran dentro de unos parámetros positivos tienden a tener unas percepciones algo más negativas (Tabla 36). De igual forma, para esta primera dimensión, los hombres parecen tener actitudes más positivas hacia la discapacidad (Tabla 37).

Tabla 36. Actitudes hacia la discapacidad según el área de conocimiento. Dimensión 1.

Área de Conocimiento	Media	Desviación típica
Ciencias Jurídicas y Sociales	1,97	1,00
Ciencias de la Salud	1,86	,819
Ingeniería y Arquitectura	1,87	,702
Artes y Humanidades	1,90	,845
Total	1,90	,841

Tabla 37. Actitudes hacia la discapacidad según el sexo. Dimensión 1.

Sexo	Media	Desviación típica
Hombre	1,91	,95
Mujer	1,95	,98

2. Reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad.

Este factor hace referencia a la percepción que tienen los estudiantes sobre los derechos que deberían tener las personas con discapacidad. En primer lugar, piensan que las personas con discapacidad no tienen por qué vivir con otras personas con la misma discapacidad (M= 1,50; DT=,913) y tampoco deberían permanecer encerradas en instituciones especiales (M=1,49; DT=,893). Por otra parte, perciben como positivo la igualdad de oportunidades para el empleo ordinario (M= 1,61; DT=,994) y piensan que las personas con discapacidad pueden hacer cosas tan bien como cualquier otra persona (M=1,38; DT=,805). De forma similar, piensan que las personas con discapacidad pueden divertirse con las demás personas (M=1,14; DT=,625) y entienden positivo el derecho al voto (M=1,49; DT=,893), a solicitar créditos o préstamos (M=1,64; DT=1,071), a tener hijos (M=1,72; DT=1,023) y a casarse (M= 1,16; DT=,584).

Teniendo en cuenta el área de conocimiento, las facultades de Ciencias de la Salud y la de e Ingeniería y Arquitectura, obtienen puntuaciones ligeramente más favorables hacia la discapacidad, aunque los valores no sean estadísticamente significativos respecto al resto de áreas de conocimiento (Tabla 38). Por su parte, las mujeres obtienen puntuaciones más positivas para esta dimensión (Tabla 39).

Tabla 38. Actitudes hacia la discapacidad según el área de conocimiento. Dimensión 2.

Área de Conocimiento	Media	Desviación típica
Ciencias Jurídicas y Sociales	1,40	,77
Ciencias de la Salud	1,34	,775
Ingeniería y Arquitectura	1,34	,746
Artes y Humanidades	1,42	,809
Total	1,375	,750

Tabla 39. Actitudes hacia la discapacidad según el sexo. Dimensión 2.

Sexo	Media	Desviación típica
Hombre	1,48	,88
Mujer	1,33	,71

3. Implicación Personal.

Este factor se conforma por los juicios que tienen que ver con los comportamientos concretos de interacción que el estudiante llevaría a efecto en relación con personas con discapacidad.

De esta forma, se encuentran actitudes positivas en los ítems referidos a si aceptarían que un hijo suyo aceptase la invitación a un cumpleaños por parte de un niño con discapacidad ($M=1,05$; $DT=,349$); o a la idea de trabajar con personas con discapacidad ($M=1,32$; $DT=,783$). Por otro lado, no se encuentra preocupación ante la posibilidad de encontrarse con personas con discapacidad ($M=1,40$; $DT=,803$) o de estar con personas que parezcan o actúen de forma diferente ($M=1,77$; $DT=1,350$). De igual forma se encuentra desacuerdo ante la idea de, en el caso de tener un familiar con discapacidad, comentarlo con otras personas ($M=1,28$; $DT=,674$) o de mantener a las personas con discapacidad separadas de la sociedad ($M= 1,77$; $DT= 1,350$).

Para este factor, según el área de conocimiento, los estudiantes de grados pertenecientes a las Ciencias de la Salud e Ingeniería y Arquitectura, se han posicionado de nuevo en los parámetros más cercanos a actitudes positivas a las personas con discapacidad. No obstante, de nuevo, la diferencia no es significativa respecto al resto de áreas de conocimiento (Tabla 40) y las mujeres alcanzan valores más positivos que los hombres (Tabla 41).

Tabla 40. Actitudes hacia la discapacidad según el área de conocimiento. Dimensión 3.

Área de Conocimiento	Media	Desviación típica
Ciencias Jurídicas y Sociales	1,31	,74
Ciencias de la Salud	1,32	,62
Ingeniería y Arquitectura	1,26	,51
Artes y Humanidades	1,21	,34
Total	1,27	2,21

Tabla 41. Actitudes hacia la discapacidad según el sexo. Dimensión 3

Sexo	Media	Desviación típica
Hombre	1,47	,91
Mujer	1,31	,73

4. Calificación genérica.

En este factor se tiene en cuenta las atribuciones globales y genéricas que el estudiante tiene sobre rasgos presuntamente definitorios de la personalidad y la conducta de las personas con discapacidad. Dichas actitudes son positivas, asumiéndose que la discapacidad no supone una personalidad malhumorada ($M=1,50$; $DT=,863$) ni de desconfiada ($M=2,42$; $DT= 1,268$), ni de resentimiento hacia las personas sin discapacidad ($M= 1,80$; $DT=,994$). No obstante, no se encuentran percepciones neutras hacia los ítems que afirman que las personas con discapacidad son sociables ($M=2,09$; $DT=,976$) y que prefieren trabajar con otras personas con discapacidad ($M=2,89$; $DT=1,180$).

En términos generales, sobresalen con actitudes más positivas los estudiantes de las facultades de Artes y Humanidades y de Ciencias de la Salud (Tabla 42). De igual forma las mujeres mantienen actitudes más favorables hacia la discapacidad (Tabla 43)

Tabla 42. Actitudes hacia la discapacidad según el área de conocimiento. Dimensión 4.

Área de Conocimiento	Media	Desviación típica
Ciencias Jurídicas y Sociales	2,14	1,05
Ciencias de la Salud	1,98	,86
Ingeniería y Arquitectura	2,45	1,25
Artes y Humanidades	1,60	,75
Total	2,04	1,165

Tabla 43. Actitudes hacia la discapacidad según el sexo. Dimensión 4

Sexo	Media	Desviación típica
Hombre	2,06	1,13
Mujer	1,92	,98

5. Asunción de roles.

Los estudiantes no creen necesariamente que las personas con discapacidad confíen en sí mismas en la misma medida que las personas sin discapacidad ($M= 2,55$; $DT=1,243$). De forma similar, no hay acuerdo total en los ítems que afirman que las personas con discapacidad están satisfechas de sí mismas ($M=2,54$; $DT=1,006$) y en el sentimiento que tienen sobre si son tan valiosas como otras personas ($M=2,34$; $DT=1,112$). Sin embargo, opinan que son capaces de llevar una vida social normal ($M=1,87$; $DT=1,089$).

En este aspecto, las actitudes más favorables se encuentran entre los estudiantes de titulaciones de grado correspondientes al área de Artes y Humanidades (tabla 44) y se observan actitudes más favorables entre las mujeres (tabla 45).

Tabla 44. Actitudes hacia la discapacidad según el área de conocimiento. Dimensión 5.

Área de Conocimiento	Media	Desviación típica
Ciencias Jurídicas y Sociales	2,31	1,12
Ciencias de la Salud	2,49	1,02
Ingeniería y Arquitectura	2,36	1,18
Artes y Humanidades	2,00	,92
Total	2,29	1,06

Tabla 45. Actitudes hacia la discapacidad según el sexo. Dimensión 5.

Sexo	Media	Desviación típica
Hombre	2,52	1,22
Mujer	2,46	1,09

4.4.5 Discusión.

El presente trabajo ha posibilitado llevar a cabo diferentes relaciones en torno a las actitudes que presentan los estudiantes de grado de la URJC hacia las personas con discapacidad, tanto de manera general como particular, según la facultad en la que se encuentran estudiando.

En términos generales, las actitudes que de la discapacidad tienen los estudiantes de grado son positivas. Esto puede deberse al cambio de perspectivas acontecidas como consecuencia de los paradigmas favorecedores de la autonomía personal de las personas con discapacidad y al modelo de educación inclusiva.

En sintonía con esto, se ha producido el aumento y la visibilidad del estudiantado con discapacidad en los estudios superiores durante la última década (Alvarez-Pérez, Alegre de la Rosa y López Aguilar, 2012; Figuera y Coiduras, 2013; Biewer et al, 2015; Moriña, 2017)

De forma similar, un número elevado de estudiantes (el 64, 1%) han tenido contacto previo con personas con discapacidad, dando a entender que es una experiencia común entre el estudiantado. Estos resultados se asemejan a los obtenidos por Garabal-Barbeira et al (2018) y Rodríguez- Martín y Álvarez-Arregui (2015).

A su vez, el trabajo muestra como el alumnado de grado piensa que el nivel de inteligencia no tiene por qué depender de la discapacidad, obteniéndose puntuaciones favorables alrededor de esto en el primer factor de estudio. Otros estudios realizados como el de Polo et al (2017), centrado en los grados de Educación Primaria, Educación Infantil, Pedagogía y Educación Social, también corroboran esta idea y enfatizan en la importancia que tiene para el alumnado la igualdad de derechos, la autoconfianza, la sociabilidad y la aceptación de la discapacidad como motores para la inclusión. Esto pone de relieve como los estudiantes apoyan la inclusión de sus compañeros con discapacidad, de forma similar a los trabajos de Suriá (2011) y de Novo y Muñoz (2012).

Por otro lado, aunque no se encuentran diferencias significativas entre las diferentes ramas de estudios, aquellos relacionados con las Ciencias Sociales y Jurídicas han obtenido las actitudes más desfavorables hacia la discapacidad, siendo los estudiantes de ingeniería y Ciencias de la Salud los que obtienen actitudes más positivas. Aunque esto se contrapone con lo expresado por Garabal-Barbeira (2018), puede deberse a varios factores, como son la sensibilización hacia la materia objeto de estudio a través de los contenidos impartidos, relacionados con el conocimiento de la discapacidad y su abordaje (en la rama de Ciencias de la Salud) y a la creación de materiales accesibles y usables (en la rama de Ingeniería y Arquitectura). De acuerdo con los resultados obtenidos por González y Roses (2016), aunque los estudiantes universitarios muestran actitudes positivas hacia la discapacidad, éstas se ven favorecidas a mayor grado de información, conocimiento y experiencia directa. Coincidiendo con lo expresado con Verdugo, Jenaro y Arias (1995) son pocos los centros e instituciones que implementan acciones dirigidas a evaluar y mejorar las actitudes hacia la discapacidad. Esto lleva a considerar la creación de planes formativos orientados a la sensibilización en materia de discapacidad en la universidad como principal forma de disminuir las

actitudes negativas y favorecer la inclusión. Teniendo esto en cuenta, la URJC puso en marcha en el curso 2012-2013 la asignatura obligatoria para todo el alumnado, sobre accesibilidad universal y diseño para todas las personas, a través de la cual se brindan conocimientos sobre los principios generales de discapacidad y de diseño universal, aplicado al futuro puesto de trabajo.

Según el sexo de la muestra, se observa como, en la mayoría de las dimensiones, las mujeres que estudian en la URJC presentan actitudes ligeramente más favorables a la discapacidad que los hombres. Estos datos se presentan en consonancia con los resultados de otros estudios (Bárcena et al., 2018; López-Ramos, 2004; Novo, Corti y Calvo., 2015; Polo et al, 2017). Sin embargo, al igual que otros autores han señalado (Alonso et al, 2008; Moreno et al., 2006) no puede establecerse una correlación clara, puesto que las diferencias no son significativas.

4.5 Conclusiones.

La educación es considerada como uno de los principales motores favorecedores para la participación social de todas las personas en condiciones de igualdad. De esto se desprende que el asegurar un sistema educativo lo más inclusivo posible deba ser uno de los principales pilares de toda política de discapacidad (Garabal-Barbeira, Pousada, Clemente y Saleta, 2018).

Los estudios llevados a cabo en el presente capítulo indican la necesidad de seguir trabajando en formar a la comunidad universitaria en materia de inclusión educativa. En el caso de los docentes, la creación de herramientas de formación en materia de discapacidad, necesidades educativas especiales y Diseño Universal para la Instrucción (DUI), así como la información personalizada de cada uno de los estudiantes con discapacidad y las pautas para tener en cuenta en el aula con el fin de favorecer la igualdad de oportunidades, resultan positivas y favorecen el sentimiento de competencia y la autoeficacia percibida por el docente.

Actualmente, aunque los estudiantes indiquen una satisfacción notable en términos generales para con el desarrollo del grado que se encuentran cursando, aún encuentran barreras de diversa índole, sobre todo a nivel didáctico y pedagógico. Continuar creando planes de formación en esta materia, favorecerá la

mejora en la atención al estudiantado con discapacidad, mejorando también las percepciones positivas de éstos hacia el proceso de inclusión.

De igual forma, no hay que olvidar que, al igual que el profesorado, el conjunto del alumnado es un agente importante, el cual también puede posibilitar o limitar la participación del estudiantado con discapacidad. En este sentido, dentro del Espacio Europeo de Educación Superior, y como se abordará en el próximo capítulo, cobran especial importancia las competencias. Muchas de ellas no pueden ser desarrolladas si no es a través de la relación y el trabajo con compañeros. De igual forma, la vida universitaria no solo consta del ámbito puramente académico puesto que incluye un abanico diverso de actividades que involucran a otros estudiantes, los cuales pueden pertenecer a otros grados, a otras facultades, a otros campus e, incluso, a otras universidades.

La formación en este aspecto no solo revertirá positivamente en el ámbito universitario, sino que también puede favorecer la inclusión, a medio y largo plazo, en otras esferas como la laboral. Esto también se alinea con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), por el que la Universidad se configura como uno de los principales actores en la generación y en la transferencia a la sociedad de valores sociales y democráticos. Así, en la Agenda 2030, a través de su objetivo número 11 (ONU, 2015) plantea la necesidad de que todo el alumnado esté formado en materia de inclusión con el fin de que los futuros egresados sean capaces de conocer y afrontar, con garantías de éxito, la realidad de una sociedad diversa que aspira a ser inclusiva.

**CAPÍTULO V. EL EGRESO DE LOS
ESTUDIANTES DE GRADO CON
DISCAPACIDAD.**

5.1 ESTUDIO V: EL PERFIL DEL EGRESADO DE GRADO CON DISCAPACIDAD.

Este estudio ha sido enviado a la Revista Universitas Psychologica, el 3 de mayo de 2019. Actualmente se encuentra en estado de Revisión.

5.1.1 Introducción.

Los diferentes cambios acontecidos durante las últimas décadas, tanto a nivel económico como social y cultural, han favorecido que los sistemas de educación europeos y de formación, sobre todo a nivel superior, hayan tenido que adecuarse y evolucionar de acuerdo con las competencias necesarias en esta sociedad del conocimiento (Rodríguez y Vieira, 2009). Así, en el momento actual, la universidad es entendida como un agente importante de transferencia de conocimiento, innovación y compromiso social para con el entorno en el que actúa e influye (Bueno, 2007).

En este proceso, cobra especial importancia el papel que juegan las competencias como instrumento eje que permita a los estudiantes universitarios integrar y poner en marcha diferentes recursos con el fin de adaptarse al contexto actual, con adecuadas garantías de éxito a largo plazo. Dichas competencias son definidas en el informe DeSeCo (Definition and Selection of Competencies) de la OCDE (2002) como la capacidad para responder a las demandas y llevar a cabo tareas de forma adecuada. En continuidad con esto último, el documento de diciembre de 2006 del Ministerio de Educación y Ciencia “Directrices para la elaboración de títulos universitarios de Grado y Máster” indican que éstas se componen de diferentes tipos de conocimientos, habilidades (intelectuales, manuales, sociales, etc.), actitudes y valores. De forma más concreta, el Informe Delors (1996) ya distinguió entre el aprender a conocer, a hacer, a convivir y a ser.

Por su parte, el proyecto The Tuning Educational Structures in Europe Project (2002), también conocido como proyecto TUNING, llevado a cabo por 105 universidades en 16 países europeos durante los años 2001 y 2002, clasificó las diferentes competencias en dos tipos diferentes: generales o transversales y específicas (González y Wagenaar, 2006).

Tal y como señala Riesco (2008), las competencias transversales son las propias del diseño de la titulación, mientras que las específicas son aquellas que

hacen explícitos los resultados de aprendizaje de una asignatura. De esta forma, las primeras deben ser compartidas por todas las materias y ámbitos de conocimiento, mientras que las específicas se relacionan con disciplinas concretas. Asimismo, las transversales se subdividen en instrumentales, interpersonales y sistémicas. Las primeras contemplan las habilidades cognitivas, capacidades metodológicas, destrezas tecnológicas y destrezas lingüísticas que todo estudiante debe adquirir; las segundas hacen referencia a las habilidades de relación social y de integración en diferentes colectivos y a la capacidad para trabajar en equipos de diferente índole; las terceras tratan de mensurar las cualidades individuales y de motivación hacia el trabajo (Tabla 46).

Tabla 46. Competencias transversales

Competencias transversales
INSTRUMENTALES
Capacidad de análisis y síntesis.
Organización y planificación.
Comunicación oral y escrita en la/s lengua/s materna/s.
Comunicación en una lengua extranjera.
Utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional.
Gestión de la información.
Resolución de problemas y toma de decisiones.
INTERPERSONALES
Capacidad crítica y autocrítica.
Capacidad para integrarse y comunicarse con expertos de otras áreas y en distintos contextos.
Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad.
Habilidades interpersonales.
Compromiso ético.
SISTÉMICAS
Autonomía en el aprendizaje.
Adaptación a situaciones nuevas.
Creatividad.
Liderazgo.

Iniciativa y espíritu emprendedor.

Apertura hacia el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional.

Gestión por procesos con indicadores de calidad.

Por su parte, las competencias específicas se dividen en tres clases: las académicas (conjunto de conocimientos teóricos o “saberes”), las disciplinares (conjunto de saberes prácticos requeridos para el sector profesional “hacer”) y las profesionales (conjunto de habilidades aplicadas al ejercicio de una profesión “saber hacer”).

El aprendizaje de todas estas competencias tiene, por tanto, como propósito capacitar a la persona mediante la asimilación de diferentes conocimientos y de su aplicación en contextos que son diversos y complejos, integrándolos tanto en la forma propia de actuar a nivel personal como profesional (Poblete, 2006). Así, los estudiantes universitarios consideran el desarrollo de estas competencias como forma de conseguir un empleo para el que se le está formando (González, 2006). En esta línea, son diferentes los estudios que ponen de manifiesto la importancia que los alumnos y los egresados dan al desarrollo competencial en la universidad. Así, en un estudio llevado a cabo por Alonso-Martín (2010), por el que se valoró la percepción que los alumnos de 3º del grado en psicología de la Universidad de Huelva tenían en torno a las competencias transversales. Se concluyó que, aunque el alumnado está satisfecho con el nivel de aprendizaje adquirido y con la consecución de habilidades y destrezas, encuentran dificultades para desarrollar las competencias referidas al “trabajo autónomo” y a la “organización y planificación”. Derivado de esto, se considera necesario el fomento de las competencias relacionadas con la motivación de logro.

Por su parte, otro estudio realizado por Sepúlveda y Boza (2012) en la universidad de Huelva, con un grupo de estudiantes del grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos, indica que existe una diferencia entre la importancia que le concede el alumnado a las competencias para su futuro desarrollo laboral con la adquisición real de las mismas, siendo la primera mayor

que la segunda. Se encuentran diferencias significativas en las concernientes con el aprendizaje de una segunda lengua y en la utilización y manejo de las TICS.

García y Ferrer (2016) también estudiaron la percepción en la adquisición de competencias por parte de los alumnos, estableciendo diferentes comparaciones entre aquellos que estaban finalizando sus estudios de grado y los recién titulados en estos mismos planes de estudio con los egresados pertenecientes a los antiguos planes de estudio (diplomaturas y licenciaturas). A diferencia de este último grupo, los estudiantes y recién egresados, percibieron no haber desarrollado la competencia relacionada con el compromiso social, la responsabilidad social y el respeto a la diversidad.

De igual forma, los recién egresados consideraban que la vía por la que adquirieron y desarrollaron más competencias fue a través de la actividad laboral. En este sentido se entiende la transición al mundo laboral como una etapa crítica para todo el estudiantado. Sin embargo, esta transición se hace mucho más difícil en el caso de las personas con discapacidad, debido a que se ve influenciada por barreras de diferente tipo, como físicas, sociales y actitudinales (Campoy y Pantoja, 2003; Moreno, Rodríguez, Saldaña y Aguilera, 2006; Polo y López-Justicia, 2006; 2008).

En lo que a discapacidad se refiere y tal y como demuestra la estadística, el número de personas con discapacidad que poseen una titulación universitaria es bajo, tan sólo del 7% frente al 19,9% de la población sin discapacidad (INE, 2012). De igual forma, la tasa de actividad es menor en personas con discapacidad, aumentando a medida que se incrementa el nivel de formación. En este sentido, diferentes autores indican la importancia de poseer estudios universitarios como forma de favorecer el acceso al mundo laboral (Coleman, 2008; Dalmau, Llinares y Sala, 2013, 2015; Espada, 2016; Kennedy y Harrys, 2005; Oliver, Sancho y Galiana, 2012; Rodríguez, Suso, Vázquez y Velasco, 2013; Stoden y Dowrick; 1999).

En este aspecto, el empleo, y tal y como ya indicaron autores como Alomar, (2004) y Jenaro (2004), mejora la autoestima, la valoración social y la calidad de vida de las personas con discapacidad

Sin embargo, resulta difícil encontrar estudios que aborden el paso de los estudiantes con discapacidad por la universidad, una vez han egresado, así como la adquisición de competencias que favorezcan el futuro laboral.

Trabajos como el realizado por Dalmau et al (2010), indican que, si bien se favorece desde la Universidad la consecución de competencias como las habilidades comunicativas, las habilidades para trabajar de forma autónoma y toma de decisiones; la motivación, el entusiasmo y ganas de aprender; la capacidad para trabajar bajo presión; la iniciativa y el espíritu emprendedor; las habilidades interpersonales; la capacidad para adaptarse a nuevas situaciones; el manejo de las nuevas tecnologías y la búsqueda y gestión de la información. Sin embargo, el alumnado con discapacidad percibe que carece de las competencias relacionadas con el dominio de la lengua inglesa; la capacidad de organizar y planificar; el potencial de liderazgo; la capacidad de negociación y la capacidad para generar nuevas ideas. De igual forma, perciben ausencia de apoyos, acorde a sus necesidades educativas especiales, para fomentar la adquisición de dichas competencias.

En una línea muy similar a este último trabajo, Dalmau, Sala-Bars y Llinares (2015), analizaron la formación universitaria recibida por titulados universitarios españoles con discapacidad auditiva en la adquisición de las competencias profesionales. Tras la realización del estudio, se concluyó que, desde la universidad únicamente se proporcionaban apoyos en dos competencias profesionalizadoras: la motivación, el entusiasmo y las ganas de aprender y la preocupación por la calidad, por hacer las cosas bien.

Por su parte, Espada (2016) llevó a cabo un programa de desarrollo de competencias profesionales en estudiantes con discapacidad de la Universidad Rey Juan Carlos, denominado GPS (Generating Professional Skills). De entre los resultados que se obtuvieron se revela que gran parte del alumnado, incluidos aquellos de los últimos cursos de grado, poseía un conocimiento bajo sobre las competencias que debían desarrollar a lo largo del plan de estudios, dificultando así la incorporación a un futuro puesto de trabajo. Esto concuerda con los resultados del tercer estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad, por el que un 80% del alumnado

expresa no haber recibido orientación laboral específica a sus necesidades educativas especiales. De igual forma, tan solo un 29,6% han recibido orientación laboral específica a través del Servicio de Atención a Personas con Discapacidad de su universidad (Fundación Universia, 2019).

Por otro lado, y siguiendo a Jiménez (2009), una de las principales funciones de la universidad es la capacitación profesional de sus titulados. Para ello, el análisis del proceso de inserción sociolaboral de sus egresados es un medio eficaz para fomentar una enseñanza superior de calidad.

El presente estudio, pretende analizar la percepción de los estudiantes con discapacidad egresados de la Universidad Rey Juan Carlos en torno al proceso de inclusión educativa y al grado en el que consideran que han adquirido los diferentes conocimientos y competencias necesarias para el desempeño laboral. De igual forma, se tendrá en cuenta como medidor de éxito el nivel de inserción laboral.

5.1.2 Método.

Para este estudio se seleccionó una muestra de 29 egresados con discapacidad que realizaron estudios de grado en la Universidad Rey Juan Carlos siguiendo la técnica de muestreo no probabilístico consecutivo. Los alumnos que conformaban dicha muestra estaban censados en la Unidad de Atención a Personas con Discapacidad, siendo el 55,17% hombres y el 44,83% son mujeres. Según el área de conocimiento, el 58,62% pertenecían a la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas; 24,14% a la rama de Ingeniería; 6,9% al área de Ciencias de la Salud; otro 6,9% en Artes y Humanidades; y un 3,44% al área de Ciencias (Tabla 47).

Tabla 47. Muestra de egresados según el grado cursado.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Administración y Dirección de Empresas	2	6,9	6,9	6,9
Ciencia y Tecnología de los Alimentos	1	3,4	3,4	10,3
Ciencias Ambientales	1	3,4	3,4	13,8
Ciencias Políticas y Gestión Pública	1	3,4	3,4	17,2
Comunicación Audiovisual	2	6,9	6,9	24,1
Contabilidad y Finanzas	1	3,4	3,4	27,6
Derecho	2	6,9	6,9	34,5
Derecho (semipresencial)	1	3,4	3,4	37,9
Doble Grado en Ingeniería Informática e Ingeniería de Computado	1	3,4	3,4	41,4
Educación Infantil	4	13,8	13,8	55,2
Educación Primaria	1	3,4	3,4	58,6
Enfermería	1	3,4	3,4	62,1
Ingeniería de la energía	1	3,4	3,4	65,5
Ingeniería del Software	2	6,9	6,9	72,4
Ingeniería Informática	1	3,4	3,4	75,9
Ingeniería Técnica. Informática	1	3,4	3,4	79,3

Pedagogía de las Artes	1	3,4	3,4	82,8
Periodismo	1	3,4	3,4	86,2
Publicidad y RRPP	1	3,4	3,4	89,7
Relaciones Internacionales	1	3,4	3,4	93,1
Sociología	1	3,4	3,4	96,6
Terapia Ocupacional	1	3,4	3,4	100,0
Total	29	100,0	100,0	

5.1.3 Diseño y Procedimiento.

El trabajo se llevó a cabo a través de la administración de un cuestionario Ad Hoc, el “Cuestionario de seguimiento a estudiantes universitarios egresados con discapacidad” (CuSEUD) (Anexo X). El cuestionario se suministró tanto por vía telefónica como online. En cuanto a la fiabilidad del instrumento, cuenta con un valor aceptable (Alfa de Cronbach de .828) y se divide en diferentes áreas (Tabla 48).

Tabla 48. Áreas del cuestionario CuSEUD

Área	Ítems
Área 1. Información sociodemográfica	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12
Área 2. Situación laboral tras finalizar el grado.	13,14,15,16,17,18,19,20,21
Área 3. Percepción en la adquisición de competencias generales durante el grado.	22,23,24,25,26,27,28,29,30,31,32,33,34,35,36,37,38,39,
Área 4: Percepción en la adquisición de competencias específicas y contenidos propios del grado estudiado.	40,41.
Área 5. Barreras encontradas durante el desarrollo del grado.	42,43,44,45,46,47.
Área 6. Satisfacción con el grado estudiado.	47,48,49,50,51

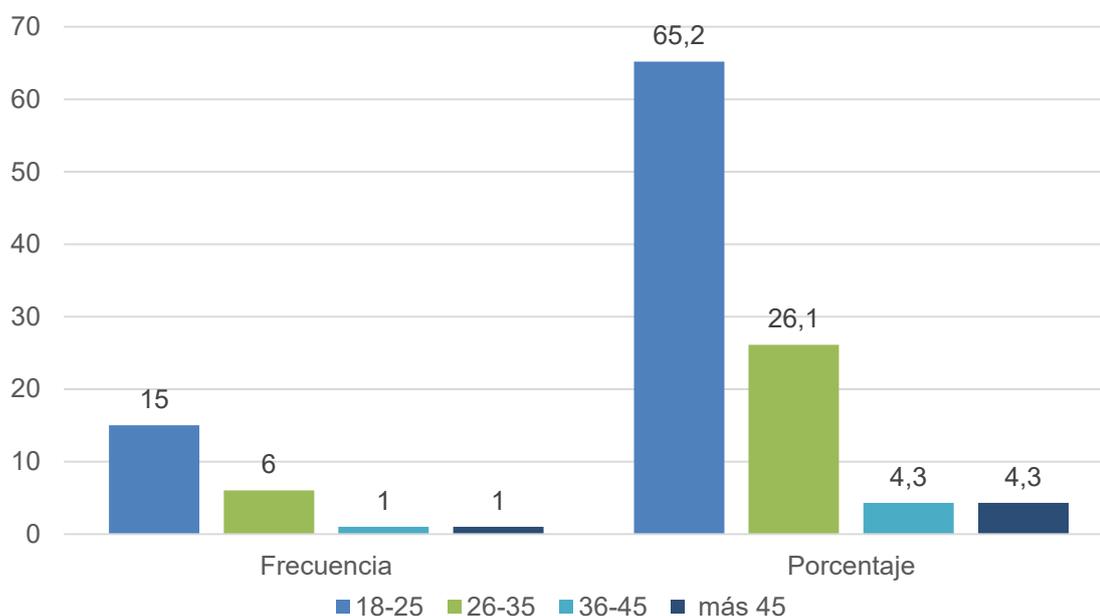
Para el área 1, de información sociodemográfica, y el área 2 sobre la situación laboral de la persona tras finalizar el grado, se combinaron diferentes tipos de preguntas cerradas. Para el resto de las áreas, la persona debía expresar su grado de acuerdo y desacuerdo para las diferentes cuestiones planteadas. De esta forma, se estableció una escala de respuestas tipo Likert de 4 opciones: totalmente en desacuerdo (1), en desacuerdo (2), de acuerdo (3), totalmente de acuerdo (4).

5.1.4 Resultados.

En este informe se han analizado los datos obtenidos de los alumnos con discapacidad que han finalizado su grado, de forma descriptiva, pudiendo saber las características de los mismos. Con estos datos se puede aportar una idea del perfil de los alumnos egresados pudiéndose comparar con otros alumnos con características similares.

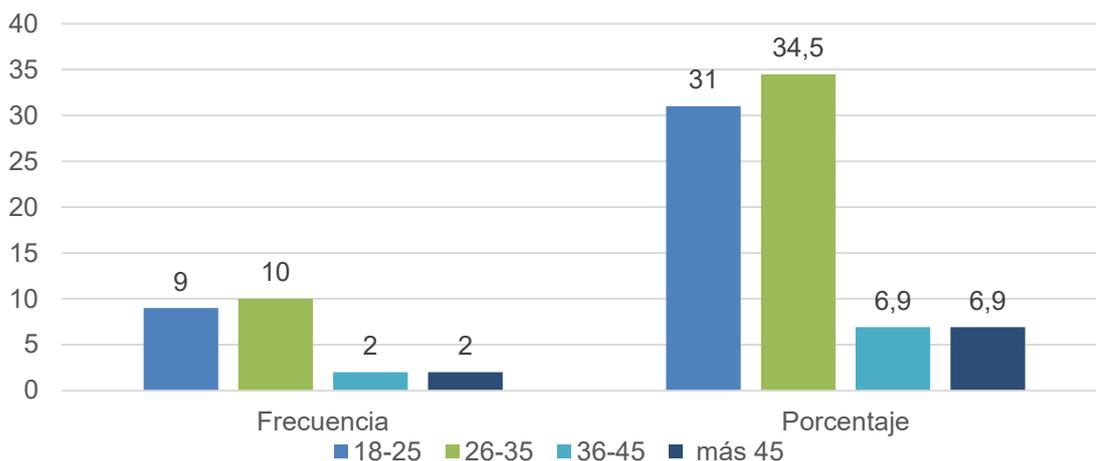
La edad de inicio con la que los egresados con discapacidad comenzaron sus estudios de grado está comprendida, de forma mayoritaria, en los 18 y los 25 años (Ilustración 25). La media de edad de inicio ha sido de 25,74 años.

Ilustración 25. Edad de inicio en estudios de grado en alumnos.



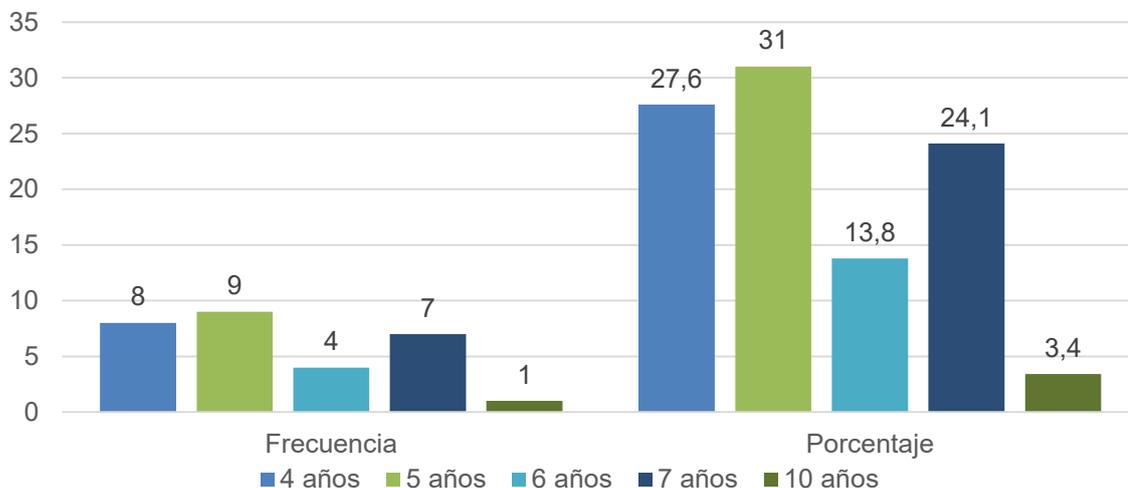
Por su parte, la edad de finalización se distribuye con mayor frecuencia en el intervalo de los 26-35 años (Ilustración 26), siendo la media de 31,17 años.

Ilustración 26. Edad de finalización en estudios de grado en alumnos egresados.



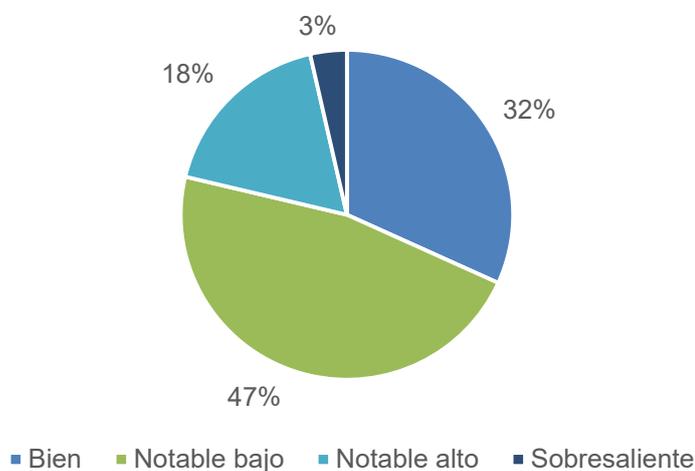
En cuanto a los años dedicados para finalizar los estudios grado se observa que la mayoría de los alumnos (72,41%) terminan tiempo después del estipulado para la mayoría de los grados (es decir, más de los 4 años destinados al título). De esta forma, tan solo un 27,59% finaliza en el cuarto año. El grueso de los estudiantes (68,9%) le ha dedicado entre 5 y 7 años, situándose la media en los 5,52 años (Ilustración 27).

Ilustración 27. Tiempo empleado en la finalización de los estudios de grado (años).



Por lo que respecta a la nota media con la que finalizan el grado (Ilustración 28), esta se sitúa en el 7,3 (notable). Dicha media se encuentra en consonancia con los datos reflejados en la ilustración 28. Así una elevada proporción de estudiantes (47%) finaliza sus estudios con una calificación media de notable bajo (entre el 7 y el 7,99), seguido del notable alto y la calificación de aprobado. Tan solo un 3% ha finalizado el grado con una media global de sobresaliente (entre el 9 y el 10).

Ilustración 28. Nota media al finalizar el grado de los egresados con discapacidad.



Una vez han finalizado el grado, se observa como la mayoría de los egresados, 22 de ellos, (75,86%) han continuado estudiando. De todos ellos, una gran proporción, 17 personas (77,3%), ha continuado cursando estudios de máster, (Tabla 49).

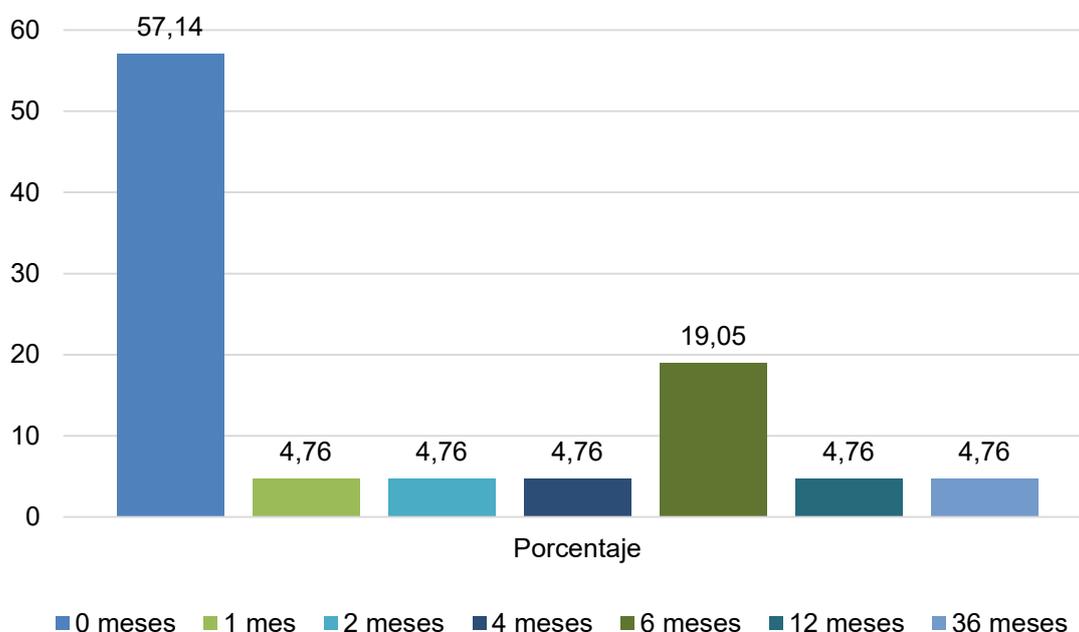
Tabla 49. Formación de los egresados con discapacidad una vez finalizan estudios de grado.

	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Curso de formación continua	9,1	9,1
Estudio de grado no relacionado	4,5	13,6
Grado relacionado	9,1	22,7
Máster	77,3	100,0
Total	100,0	

Por lo que respecta al acceso al mundo laboral, el 72,41% de los egresados afirmó haber encontrado empleo tras haber finalizado su grado. En este sentido, resulta significativo mencionar que, de esta cantidad de estudiantes, un 61,90% mantiene el mismo trabajo, relacionado con el grado que estudió.

Así, del alumnado egresado que encontró trabajo, una elevada proporción (57,1%) lo hicieron justo al finalizar el grado (Ilustración 29).

Ilustración 29. Meses que necesitaron los alumnos egresados para encontrar trabajo.



En relación con la situación laboral actual, 20 personas (68,96%) de los egresados se encuentra trabajando. De este porcentaje, 12 estudiantes (60%) valoró que el trabajo que desempeña actualmente está relacionado con el grado que cursó. En cuanto el tipo de contrato, el 65% indicó estar en posesión de un contrato indefinido.

Además, un 76,47% de los alumnos egresados que cursaron un máster encontraron trabajo tras acabar la carrera.

Por otro lado, también se ha analizado la percepción de los egresados sobre la adquisición de competencias durante el desarrollo de su carrera universitaria. En lo que concierne a la percepción en la adquisición de las competencias generales (Tabla 50), aunque la valoración media global que hicieron de éstas a lo largo de su grado es poco más que suficiente (2,73 sobre 4), la puntuación individual para cada una de ellas se sitúa en torno al 3, siendo la competencia de “preocupación por la calidad” la que mayor calificación ha obtenido (3,59 sobre 4). Por su parte, la competencia percibida como adquirida en menor proporción es la relacionada con el aprendizaje de una segunda lengua, la inglesa, la cual ha obtenido una puntuación muy inferior al resto, de 1,83 sobre 4. Además, otras como el “trabajo en equipo” (3,07), la “iniciativa y el espíritu emprendedor” (2,83) o el “potencial de liderazgo” (2,90), también han adquirido valores inferiores a la media.

Tabla 50. Percepción en la adquisición de competencias generales en egresados universitarios con discapacidad.

Estadísticos descriptivos	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
¿Considera que ha adquirido las competencias para el puesto de trabajo?	29	1	4	2,73	,883
Capacidad de organizar	29	2	4	3,24	,636
Curiosidad, habilidades de búsqueda y gestión de información	28	2	4	3,29	,659
Habilidades para trabajar de forma autónoma	29	2	4	3,38	,622
Capacidad de análisis	29	2	4	3,31	,541
Preocupación por la calidad	29	2	4	3,59	,568
Capacidad para trabajar bajo presión	29	1	4	3,24	,951
Resolución de problemas	29	1	4	3,17	,658
Habilidades interpersonales	29	1	4	3,31	,806
Trabajo en equipo	29	1	4	3,07	,923

Motivación entusiasmo y ganas de aprender	29	1	4	3,17	,966
Capacidad de adaptarse a situaciones nuevas	29	2	4	3,38	,728
Iniciativa y espíritu emprendedor	29	1	4	2,83	,928
Capacidad de crear nuevas ideas	29	1	4	3,10	,860
Capacidad de negociación	29	1	4	3,03	,906
Potencial de liderazgo	29	2	4	2,90	,724
Manejo del ordenador	28	1	4	3,18	,945
Adquisición de una segunda lengua: inglés	29	1	3	1,83	,834

De forma similar se analizó la percepción en la adquisición de las competencias específicas propias del título que estudiaron, así como la adquisición de conocimientos en relación con el resto de sus compañeros (Tabla 51). Para la primera de las variables, la media de los datos se ha obtenido un 2,93 sobre 4, indicando un valor moderadamente alto. Para la segunda de las variables, se obtuvo una alta puntuación (de 3,38 sobre 4).

Tabla 51. Adquisición de competencias específicas y contenidos propios del grado que estudiaron.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
¿Considera que ha adquirido las competencias específicas del grado?	29	2	4	2,93	,651
¿Considera que ha conseguido el mismo nivel que sus compañeros?	29	2	4	3,38	,820

Tabla 52. Barreras percibidas durante el desarrollo del grado por el alumnado egresado con discapacidad.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
¿Considera que ha encontrado barreras?	29	1	4	2,07	1,163
Barreras físicas	29	1	4	1,48	,871
Barreras de acceso comunicación e información	29	1	4	1,66	1,010
Barreras Actitudinales y sociales con compañeros	29	1	4	2,00	1,165
Barreras actitudinales y sociales con profesorado	29	1	4	1,83	1,071
Barreras actitudinales y sociales con personal de Administración y Servicios (PAS)	29	1	4	1,45	,783
N válido (por lista)	29				

La siguiente parte del cuestionario se encuentra relacionada con las barreras encontradas durante el desarrollo del grado (Tabla 52), en términos generales, el nivel de accesibilidad general es aceptable (media de 2,07). Sin embargo, las barreras percibidas como principales obstaculizadores de la participación han sido las actitudinales. Sobre todo, las que tienen que ver con los compañeros (media de 2,00).

Con todo esto, y en términos generales, la satisfacción de los egresados con discapacidad respecto a la participación en la vida universitaria es elevada. De igual forma, también son elevadas la satisfacción para con el apoyo brindado por la Unidad de Atención a Personas con Discapacidad de la Universidad. En valores discretamente inferiores (todos ellos en torno al 3) se ha encontrado un nivel de satisfacción con el profesorado y el nivel general de satisfacción con el grado (Tabla 53).

Tabla 53. Nivel de satisfacción con aspectos generales del grado.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Se me ha brindado apoyo desde la Unidad de Atención a Personas con Discapacidad (UAD)	29	2	4	3,57	,634
He tenido las mismas oportunidades para disfrutar de la vida universitaria que el resto de compañeros.	29	1	4	3,34	,936
Estoy satisfecho con la labor del profesorado	29	1	4	3,07	,799
Satisfacción general con el grado	29	1	4	2,97	,865
N válido (por lista)	29				

5.1.5 Discusión.

Con los datos obtenidos se puede realizar un perfil de los alumnos egresados con discapacidad de la Universidad Rey Juan Carlos. Los alumnos tienden a comenzar el grado en el intervalo de edad 18 a 25 años, iniciando muchos de ellos el grado tras finalizar los estudios de bachillerato. Sin embargo, la media de edad de inicio es algo superior a los 25 años. Esto podría deberse a que hay cierto número de personas que empezaron el grado con una edad bastante superior, siendo la máxima de 63 años. Al comparar con los alumnos se aprecia que los alumnos sin discapacidad comienzan antes que los alumnos con discapacidad siendo el intervalo más común entre 18 y 21 años (Fundación Universia, 2017).

Por lo que respecta a la edad de finalización, también se observa cómo el alumnado con discapacidad se sitúa por encima de la media nacional, por la que un 84,3% de los nuevos titulados se encuentran por debajo de los 30 años (OCDE, 2019).

Relacionado con esto último, una proporción elevada invierte un quinto año o más tiempo en finalizar el grado. Esto puede deberse a varias razones. En primer lugar, puede deberse a las dificultades manifestadas, no solo por el estudiantado con discapacidad, para superar la asignatura “Idioma Moderno”, una materia común a todos los grados que pretende ajustar la competencia en un segundo idioma (generalmente inglés) a las demandas del Espacio Europeo de Educación Superior. El bajo nivel de competencia en esta materia y la dificultad para superar dicha asignatura también puede tener relación con la baja calificación otorgada a la competencia general de “adquisición del inglés como segunda lengua”. Esto concuerda con los resultados obtenidos en otros estudios similares como los de Dalmau (2010), Dalmau et al (2015) y Moriano y Vélaz de Medrano et al (2015). De igual forma, los resultados de este trabajo también coinciden con los de los anteriores en la percepción negativa en la adquisición de las competencias generales concernientes al potencial de liderazgo, a la iniciativa y al espíritu emprendedor. Esto puede dar a entender que estas barreras pueden provocar en cierta medida que las competencias profesionales relacionadas con el trabajo en equipo no se desarrollen de la manera propicia para el puesto de trabajo.

En este caso puede deberse, tal y como se han arrojado los resultados, a las barreras actitudinales, las cuales podrían ser bidireccionales. No obstante, en sintonía con otros trabajos (Garabal-Barbeira et al, 2018; Rodríguez- Martín y Álvarez-Arregui, 2015), se refuerza la idea de considerar la creación, mantenimiento y actualización de planes formativos orientados al conocimiento y sensibilización hacia la discapacidad en la universidad, como forma de favorecer la normalización.

En lo que tiene que ver con el bajo grado de satisfacción relacionado con la adquisición de conocimientos y competencias específicas propias del grado que han cursado, los resultados concuerdan con otros estudios llevados a cabo sobre el estudiantado general (García y Ferrer, 2016). Esto puede deberse a la dificultad que encuentran en la aplicación de los contenidos en el día a día de la práctica laboral por un lado y, por otro lado, por las expectativas erróneas y desinformación del alumnado al matricularse en el grado elegido como consecuencia de la falta de orientación educativa (también observada en este estudio). En lo que respecta a la

orientación educativa, autores como Pérez, de la Rosa y Aguilar (2015), observan la falta de programas de orientación e información para el acceso a estudios universitarios y recalcan la necesidad de implementar medidas de apoyo para facilitar el proceso de aprendizaje, así como mejorar las políticas institucionales en materia de discapacidad. En este sentido, la universidad debe colaborar con las etapas educativas anteriores para favorecer una correcta orientación y facilitar la transición hacia los estudios universitarios.

5.2 Conclusiones.

El objetivo general planteado para este capítulo ha sido el de conocer el perfil del egresado con discapacidad. Dicho perfil se ha abordado a través de tres perspectivas diferentes. En primer lugar, a través del análisis de la situación laboral actual de los estudiantes egresados con discapacidad. En segundo lugar, a través del conocimiento de la valoración que hacen de la adquisición de las competencias durante el desarrollo de sus estudios (tanto generales como específicas). En tercer lugar, se ha analizado la percepción de los estudiantes egresados en torno a la igualdad de oportunidades durante el desarrollo del grado cursado.

En cuanto al análisis del egresado con discapacidad de la Universidad Rey Juan Carlos, se podría destacar la elevada tasa de actividad en la muestra encuestada. Esto pone de manifiesto la relación existente entre el nivel de estudios y el grado de ocupación entre las personas con discapacidad, tal y como se ha enunciado al comienzo de este capítulo. De igual forma, también se ha observado que, una proporción nada desdeñable, encuentra trabajo y es capaz de mantenerlo al finalizar el grado, contando además con un contrato estable. Estos resultados se sitúan en línea de los niveles de empleabilidad del grueso de estudiantes de la Universidad Rey Juan Carlos, señalados por el Vicerrectorado de Calidad y disponibles en el Plan General de Recogida de Información sobre la Empleabilidad por Titulaciones.

Estos resultados invitan a pensar que los egresados con discapacidad siguen formándose y que lo hacen en la misma rama de conocimiento y con el fin de alcanzar la especialización en un campo específico. Este hecho es positivo, pues supone la mejora en la cualificación para el empleo y la disminución en la

concatenación de estudios en personas con discapacidad que, habiendo finalizado un grado, decide matricularse en otro cuyo ámbito de conocimiento no se corresponde con lo estudiado anteriormente, perpetuando el rol de estudiante y retrasando así la entrada al mercado laboral y aumentando el gasto público en educación.

En lo concerniente a las percepciones que tienen los egresados con discapacidad sobre la adquisición de las competencias, no se han encontrado resultados que evidencien un menor desarrollo de éstas respecto al resto de alumnos. De igual forma, puntúan de manera positiva la adquisición de competencias, tanto generales como específicas. Sin embargo, se sigue manteniendo la percepción de desincronía entre la adquisición de estas con las necesarias para el desempeño de un puesto de trabajo. Sin embargo, esta percepción no solo se da por parte del estudiante egresado, también por parte del empleador. A menudo, tal y como indica el III Ranking Universidad Empresa (Fundación Everis, 2017), los recién egresados que son contratados no alcanzan el desempeño, considerado como óptimo por parte de los empleadores. Asimismo, en relación con las tasas de actividad, este mismo informe destaca el aumento en la contratación de egresados sin experiencia a lo largo de los últimos 10 años. De esta forma, consideran que, actualmente, en torno a 1/3 de las empresas de 10 o más trabajadores contratan profesionales con estas características.

En el caso de los egresados con discapacidad, se presentan diferentes medidas que, destinadas a la inclusión laboral, pueden estar ayudando a favorecer la adquisición de un empleo. Tal y como indica el artículo 42 del Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de de Derechos de las Personas con Discapacidad y de su inclusión social, las empresas públicas y privadas que empleen un número de trabajadores mayor de 50 tienen la obligación de emplear a un número de trabajadores con discapacidad no inferior al 2%, salvo en aquellas que apliquen las denominadas medidas alternativas, consistentes en la contratación, por parte de la empresa, de los servicios de un Centro Especial de Empleo o de un trabajador autónomo con discapacidad.

Por lo que respecta al carácter indefinido del contrato de una parte de la muestra, también existen factores que pueden ayudar a mantener esta tendencia. Tal y como establece el Real Decreto 870/2007, de 2 de julio, por el que se regula el programa de empleo con apoyo como medida de fomento de empleo de personas con discapacidad en el mercado ordinario de trabajo, por cada contrato indefinido a una persona con discapacidad, el empleador recibirá 3.907 €, si es a jornada completa. Si es a jornada parcial, la cantidad destinada se reducirá en función de la jornada que se establezca. Junto a esto, el empleador puede recibir una subvención de hasta 902 € para la adaptación del puesto de trabajo, la eliminación de barreras o la dotación de equipos de protección.

Por último, los estudiantes perciben, en términos generales, haber desarrollado sus estudios en igualdad de oportunidades y participado de la misma forma de la vida universitaria respecto al conjunto de sus compañeros sin discapacidad, aunque encuentran barreras que pueden limitar la participación.

En el caso específico de la URJC, por ser la más joven de la de la Comunidad de Madrid (inaugurada en 1996) cuenta con instalaciones de creación reciente con adecuados parámetros de accesibilidad por lo que salvo en casos puntuales, no se encuentran barreras físicas. Además, desde la Unidad de Atención a Personas con Discapacidad se brindan los apoyos para favorecer dicha participación, tanto sobre el entorno físico como en el proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, se refieren barreras actitudinales por parte de los compañeros sin discapacidad. Dichas percepciones no concuerdan con los datos obtenidos en el capítulo anterior, sobre las actitudes de los estudiantes de grado hacia la discapacidad. Esto invita a pensar en dos factores que pueden coexistir. El primero de ellos puede deberse a la contestación de las preguntas del cuestionario por parte del estudiantado sin discapacidad en base a lo que debe ser normativo socialmente, estableciéndose el sesgo de deseabilidad social. El segundo de ellos puede deberse a una percepción errónea por parte del estudiantado con discapacidad, el cual atribuye a factores externos, relacionados con la actitud hacia la discapacidad, dificultades en la relación con otros motivadas por factores internos, propios de la persona. En este sentido, puede hablarse de meta-prejuicio, entendido como la forma en la cual las personas (en este caso los estudiantes con discapacidad) esperan que los

miembros de otros grupos sientan hacia ellos, generándose pensamientos, sentimientos y conductas anticipadas (Gordijin, 2002).

**CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES
GENERALES, LIMITACIONES Y LÍNEAS
DE INVESTIGACIÓN FUTURA.**

6.1 Conclusiones.

La presente tesis doctoral ha pretendido analizar la situación del alumnado de grado universitario con discapacidad, desde que se produce la elección de los estudios y el ingreso como estudiante, hasta el momento de finalización del grado o egreso.

Para ello, se ha estudiado la situación a través de diferentes perspectivas. En primer lugar, se ha realizado una aproximación al concepto de discapacidad, la evolución histórica de las personas con discapacidad y los diferentes modelos por los que se ha entendido y se entiende actualmente. En segundo lugar, se ha hecho un repaso a la situación en materia de educación inclusiva y su evolución en España, tanto de forma general como en el ámbito universitario, de forma en particular. Asimismo, se han presentado los diferentes recursos y estrategias con los que cuenta la Universidad española para favorecer la inclusión de los estudiantes con discapacidad.

De esta forma, como se ha puesto de relieve en los capítulos teóricos, la imagen social de las personas con discapacidad ha evolucionado y, de igual forma, así lo ha hecho la concepción misma de la discapacidad. Desde un modelo médico, por el que la discapacidad es considerada como un factor interno del individuo, hacia otro en el que no se puede entender la discapacidad sin hacer alusión al medio y a los factores contextuales.

Paralelamente al concepto de discapacidad, así ha evolucionado también la educación de las personas con discapacidad, desde la segregación hacia la inclusión. Actualmente, la educación inclusiva es entendida como una cuestión ética y de Derechos Humanos. Sin embargo, siguen evidenciándose deficiencias en el sistema, como la existencia de diferentes itinerarios formativos que segregan sistemáticamente a las personas con discapacidad y que pueden estar dificultando el acceso y la permanencia de estos estudiantes en etapas educativas superiores. Este problema ocupa la agenda de diferentes organismos internacionales, siendo quizá el que más relevancia tiene por su compromiso, la del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. A través de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), su objetivo número cuatro persigue lograr una educación inclusiva y de calidad para todos con fecha límite en el año 2030. Para ello, se basa

en la convicción de que la educación es uno de los motores más poderosos para garantizar el desarrollo sostenible (ONU, 2015). En el caso de España, y más pronto que tarde, tendrá que abordarse la transición hacia un modelo inclusivo real que tienda a unas garantías de éxito adecuadas. Para ello, será necesaria la colaboración de los agentes educativos implicados en todas y cada una de las etapas educativas. En este sentido la Universidad se considera clave en este proceso, ya que no solo se configura como el último eslabón de la cadena educativa, sino que también es el encargado de procurar una formación de calidad a los futuros (y presentes) maestros. De la misma forma, y coincidiendo con Bueno (2007), la Universidad debe cumplir con la denominada como “tercera misión”, estableciéndose como agente de transferencia del conocimiento que atesora, y transformándolo en emprendimiento y compromiso social para con el territorio o entorno en el que influye.

Los resultados del estudio I han mostrado las deficiencias en la orientación educativa de los estudiantes con discapacidad que se matriculan en estudios de grado. Los resultados indican que la orientación en esta materia es escasa y que, en una gran parte de los casos, se recurren a otras fuentes de orientación entre las que destaca internet.

Tal y como se acaba de comentar, durante las etapas anteriores a la universitaria se arrastran carencias de diversa índole, en este caso relativas a la materia que nos ocupa, la educación inclusiva, que pueden estar generando un estancamiento en el desarrollo académico de los estudiantes, sobre todo durante la etapa de Educación Secundaria, el cual está suponiendo que aquellos perfiles que pueden ajustarse al desempeño de estudios universitarios no estén siendo orientados correctamente a esta opción académica. De igual forma, también puede estar ocurriendo que otros estudiantes con discapacidad, que sí son orientados a la realización de estudios universitarios, estén siendo redirigidos a otros grados diferentes a los que mejor se ajustan a sus intereses y a sus capacidades.

En este aspecto es importante que se fortalezca la elección vocacional en el tránsito de las diferentes etapas educativas, sobre todo desde Bachillerato hacia la Universidad.

Por lo que respecta a la acción orientadora que se ofrece desde Bachillerato, Dominguez, Álvarez y López (2013) proponen una serie de ejes en torno a los cuales favorecer dicha tarea que, si bien son aplicables al alumnado en general, se tornan más importantes en el alumnado con discapacidad. Entre todos ellos es importante destacar los siguientes: garantizar la conclusión con éxito de los estudios, salvando obstáculos de origen social y económico; desarrollar la autonomía en el aprendizaje del alumnado; promover la adquisición de competencias profesionales; y generar un cambio en la figura del profesor en torno a su doble vertiente, académica como docente y orientador.

En otras palabras y, de acuerdo con lo plasmado por Mantero (2010), Martínez-Martínez y Zurita (2014) o Martínez-Martínez et al (2016), la orientación debe cambiar su enfoque de conductor hacia otro que permita a la persona conocerse a sí misma y al mundo que la rodea, animándola a ser un ciudadano responsable, motivado y productivo, tanto en la vida laboral como en su contexto personal.

Asimismo, también se producen carencias que, desde el ámbito universitario es necesario abordar. En la apertura social antes mencionada de la Universidad, esta tiene el deber de colaborar en la orientación de los estudiantes en el acceso a la Universidad. El órgano idóneo para ello en el caso de los estudiantes con discapacidad deben ser los servicios de apoyo al estudiante con discapacidad. Como se indica en el IV informe de la Fundación Universia sobre Universidad y Discapacidad, cerca del 80% ofrecen servicios de orientación preuniversitaria (Fundación Universia, 2019). Sin embargo, aproximadamente el 40% de los estudiantes con discapacidad desconocen la existencia de estos servicios cuando ingresan en la universidad. Esto da a entender que, aunque se ofertan servicios de orientación preuniversitaria, no cumplen con el objetivo propuesto de forma eficaz. Una posible solución pasa por visibilizar mejor dicha oferta y, sobre todo, por identificar como beneficiario de dicho servicio no solo al estudiante con discapacidad, sino a los centros de Educación Secundaria. De esta forma, es necesario establecer lazos de colaboración permanentes entre orientadores educativos y técnicos de los servicios de discapacidad en la universidad.

Por último, este cambio de enfoque en el concepto de orientación y en la colaboración entre centros de educación secundaria y Universidad tiene que venir acompañada de una reestructuración de las funciones en la figura del orientador educativo y de una mayor inversión en cuanto a recursos se refiere. Así, autores como Cano (2009), del Rincón y del Rincón (2013) y Hernando y Montilla (2009) refieren que la problemática que encuentran los orientadores en su día a día es muy variada. Entre otras se destacan los requerimientos por parte de la administración y su carácter burocrático; la falta de dotación de especialistas que acompañen al orientador y de los recursos necesarios para dar respuesta a las demandas que se plantean en su quehacer; falta de delimitación y concreción en sus funciones.

De forma similar, los servicios de discapacidad, también encuentran estas mismas dificultades, las cuales impiden desarrollar su función de forma óptima. El IV Estudio sobre Universidad y Discapacidad revela como la media de trabajadores en este equipo es de 3 personas. En el caso de la Universidad Rey Juan Carlos, el servicio está compuesto por un Personal Docente e Investigador (PDI) y por dos personas pertenecientes al Personal de Administración y Servicios (PAS) para dar cobertura al conjunto de la comunidad universitaria con discapacidad y/o necesidades educativas especiales. De igual forma, no encuentran una regulación clara en cuanto a su estructura, al vicerrectorado del que deben depender o al perfil profesional que deben ocupar las personas responsables. Todo esto dificulta la acción orientadora.

Por lo que respecta al capítulo IV, sobre la permanencia de los estudiantes universitarios con discapacidad, se torna imprescindible la formación del docente universitario en materia de discapacidad y en la atención a las necesidades educativas especiales. En este aspecto, la formación en materia de diseño universal aplicado a la educación es una de las principales herramientas de las que puede disponer el docente para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, permitiendo la creación de contenidos y de materiales accesibles. De esta forma, se favorecerá que, a priori, e independientemente de las características que presente un estudiante, se cumpla con una serie de requisitos que potencien la participación de todo el alumnado, siendo el principal beneficiario aquel con

discapacidad. De igual manera, en aquellas situaciones en las que haya que realizar una adaptación concreta, motivada por las particulares de un estudiante, se favorece que el cambio en las actividades, la metodología o los instrumentos de evaluación sea el mínimo posible, evitando que se desvirtúen los objetivos planteados en un primer lugar en las guías docentes, al tener que rediseñar de nuevo todas las acciones que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Son numerosos los autores que plantean un cambio en la función que deben ejercer los servicios de discapacidad de las universidades. Los servicios de atención al estudiante con discapacidad han de redefinir sus roles para ayudar al profesorado a tomar responsabilidades en el apoyo a las necesidades educativas especiales de los estudiantes con discapacidad (Bourke, Strehom, y Silver, 2000). Dejando de ser un servicio proveedor de adaptaciones al que recurren los docentes en un momento puntual, para pasar a compartir la responsabilidad de dar atención a todo el alumnado (Lombardi, Murray y Dallas, 2013). En este sentido, han de pasar de ser un recurso puntual e informativo a otro predominantemente formativo hacia las necesidades de la comunidad educativa. Relacionado con el primer capítulo de la presente tesis doctoral y siguiendo a Collins, Azmat y Rentschler (2018) esto supone el tránsito de un modelo médico a otro social por parte de la comunidad universitaria, en el que dejen de centrarse los esfuerzos en las limitaciones de un único estudiante, basadas en un diagnóstico clínico, para hacer hincapié en la eliminación de barreras que puedan estar restringiendo la vida académica de la comunidad educativa.

En este cambio de paradigma educativo en la universidad, es imprescindible que los servicios de atención al estudiante con discapacidad sean multidisciplinares y que, además, cuenten con una estructura que permita un modelo de investigación-acción en materia de inclusión educativa, la cual genere nuevo conocimiento e innovación en esta disciplina. De esta manera, se hace necesaria la inclusión de la figura del PDI en dichos servicios y la estrecha colaboración/cooperación con el PAS, con el fin de mejorar la calidad educativa de todo el alumnado.

Pero este cambio no debe venir dado únicamente a través de los servicios dedicados a los estudiantes con discapacidad, debe contemplarse desde una esfera más amplia. Diferentes trabajos (Lombardi y Lalor, 2017; Salzer, 2012; Stumbo, Hedrick, Weisman, y Martin, 2010) indican la necesidad de que desde la gobernanza de la universidad se tome responsabilidad en esta materia. Para Lombardi y Lalor (2017) el gobierno de la institución juega un papel importante en el desarrollo de un clima y de una cultura que acoja, apoye y ofrezca igualdad en el acceso y la participación. Esto se alinea con las tres dimensiones que plantea la herramienta “Index for Inclusion”, desarrollado por Ainscow y Booth (2000) y adaptado al sistema educativo español por Sandoval, Lopez, Miquel, Durán, Giné y Echeita (2002), por las que el grado de inclusividad de un centro educativo se valora a través de un proceso de auto-evaluación que tiene en cuenta la cultura, las políticas y las prácticas que allí tienen lugar. Aunque en un primer momento esta herramienta no fue diseñada específicamente para el ámbito universitario, ya se ha adaptado a éste en estudios como los de Mesa y García (2015).

En resumidas cuentas, modificar las prácticas educativas (como ha venido haciéndose hasta este momento en el ámbito universitario) es insuficiente y no asegura la inclusión del estudiantado con discapacidad. Estas han de venir acompañadas y retroalimentadas por un cambio en la cultura y en las políticas que se diseñan e implementan desde los equipos rectorales de cada una de las universidades.

Sin lugar a duda, la educación para todas las personas será uno de los principales retos para la Universidad española, más aún en lo que tiene que ver con la integración exitosa de los ODS dentro de la agenda 2030.

En cuanto al capítulo V de la tesis, sobre el egreso de los estudiantes con discapacidad, es óbice implentar medidas que favorezcan su empleabilidad. Tal y como indica Espada (2016), esto debe hacerse desde una perspectiva especializada, basada en el conocimiento de la discapacidad y de la persona con discapacidad, del mercado laboral y de los procesos de selección, así como de las limitaciones existentes en el acceso al empleo ordinario para las personas con discapacidad. En este sentido, una de las funciones de los servicios de atención al estudiante con discapacidad dentro de la universidad, es la de favorecer la

orientación laboral y fomentar la adquisición de competencias para el empleo. Sin embargo, a la vista de los resultados del IV Estudio sobre Universidad y Discapacidad (Fundación Universia, 2019) parece que existe un desconocimiento generalizado sobre ello por parte de la comunidad de estudiantes con discapacidad. Es por ello por lo que se debe potenciar mucho más la información al alumnado con discapacidad en relación con la existencia y las funciones de los servicios con discapacidad. En el caso de la URJC, existen varias formas para mejorar dicha visibilidad, como pueden ser la información explícita de dichos servicios en las Jornadas de Orientación Universitaria que se realizan antes del periodo de preinscripción; durante las Jornadas de Acogida, promovidas por la URJC para los alumnos de nuevo ingreso; o el claro posicionamiento de la Unidad de Atención a Personas con Discapacidad y Necesidades Educativas Especiales dentro de la web institucional.

De igual forma, otra de las barreras encontradas para la formación en competencias puede tener que ver con otro de los temas ya tratados en esta tesis doctoral, la (des)orientación en etapas anteriores a la universitaria y la falta de coordinación entre los centros de Educación Secundaria y la Universidad. Esto puede suponer que el alumnado en general, pero sobre todo aquel con discapacidad, tenga una información difusa sobre los estudios que cursa, sobre las posibles salidas laborales de su rama de estudios, así como de las competencias específicas que debe adquirir para el desempeño futuro de dichas salidas laborales.

Es necesario que se haga más hincapié en todo esto y que el alumnado adquiera un rol activo en el proceso de formación y adquisición de competencias. Ahora, más que nunca, se hace necesario acudir y revalorizar el concepto de aprendizaje permanente. Así, la Universidad debe evolucionar, desde la idea de una educación terminal a otra en continua actualización, como consecuencia de la transformación social y de la rápida obsolescencia del conocimiento contemporáneo, en gran parte motivados por los cambios científicos y tecnológicos (Tünermann, 2010). Dichos cambios vienen acompañados de un cambio en el marco laboral. De esta manera, surgen ámbitos de trabajo inexplorados hasta el momento y se necesitan perfiles profesionales altamente especializados en materias para las que la Universidad tradicional no ha preparado. Todo esto,

sumado a los años de recesión económica, ha desdibujado el sentido tradicional del empleo mantenido en la misma entidad empleadora para toda la vida.

En sintonía con esto, cada vez son más los egresados universitarios que se plantean el emprendimiento como alternativa al empleo ordinario, incluidos aquellos con discapacidad. En concreto alrededor del 45,6% del total de emprendedores con discapacidad posee un título universitario (Moreno-Rodriguez et al, 2016).

6.2 Limitaciones en el estudio.

Las limitaciones de la tesis doctoral aquí especificadas tienen que ver con los estudios en los que se ha organizado, relativos al ingreso de estudiantes con discapacidad en la URJC, su permanencia y, finalmente, el egreso.

De esta manera, en lo relacionado con el ingreso de los estudiantes universitarios con discapacidad y la influencia ejercida por la orientación educativa en la elección de estudios superiores, el estudio llevado a cabo carece de una muestra lo suficientemente amplia como para generalizar los resultados. Así, sería necesario contar con un mayor número de estudiantes, provenientes todos ellos de etapas educativas en las que se cuente con la acción orientadora y la figura del orientador educativo, preferentemente de Bachillerato. Además, habría sido necesario homogeneizar la edad del grupo analizado, con el fin de asegurar que todo el alumnado accede a la universidad en unas condiciones educativas similares.

Para el segundo y tercero de los estudios, la limitación principal también viene dada por la muestra obtenida. Dado que la URJC posee un número elevado de grados pertenecientes a la rama de conocimiento de Ciencias Sociales y Jurídicas, en comparación con otras como Artes y Humanidades o Ciencias, se ha limitado la correcta comparación entre las percepciones de los estudiantes con discapacidad y del profesorado en función de la rama de conocimiento estudiada. De forma similar, no todos los tipos de discapacidad se encuentran representados por igual en la URJC. Las dificultades de acceso a la muestra, una vez más, no han permitido obtener unos datos completamente generalizables.

Para el cuarto estudio, al igual que el de otros como el de Polo et al (2017), no se ha tenido en cuenta el curso académico en el que se encontraban matriculados los estudiantes. Sería interesante conocer las percepciones de los estudiantes según el momento en el que se encuentran estudiando. De igual forma, solo se ha incluido en este estudio al alumnado que se encontraba estudiando grados en la modalidad presencial, obviando a aquellos que se encontraban en la modalidad semipresencial. De igual forma ha sido difícil encontrar muestra homogénea para cada una de las ramas de estudio, siendo el área de Ciencias Sociales y Jurídicas la que más representación ha tenido. Junto a esto, no se ha utilizado una metodología mixta y, en este tipo de estudios, datos de tipo cualitativo enriquecerían los resultados.

Por último, en lo concerniente a los estudios relacionados con la permanencia del estudiantado con discapacidad en la Universidad, habría sido interesante conocer también las percepciones del Personal de Administración y Servicios, como una variable más para tener en cuenta en el proceso de inclusión del estudiantado universitario con discapacidad.

En el quinto, sobre el perfil del egresado universitario con discapacidad, las limitaciones también tienen que ver con la escasa muestra, lo que en este caso se debe principalmente a al reducido espacio muestral. Esto se debe a que las titulaciones de grado no llevan todavía demasiado tiempo implantadas, y teniendo en cuenta que se necesita un mínimo de cuatro años para finalizar, se explica el bajo número en el tamaño de la muestra. Esto, junto a la dificultad para contactar con algunos alumnos egresados provoca que los datos obtenidos no sean tan representativos como cabría esperar al diseñar la investigación.

De igual forma, es necesario añadir la posible falta de conocimiento en torno al significado e implicaciones de cada una de las competencias por parte de los estudiantes, lo que puede distorsionar la percepción real que tienen los egresados con discapacidad alrededor de las mismas.

Además de todo esto, una de las principales limitaciones de esta tesis doctoral ha sido el carácter descriptivo y la transversalidad de los estudios. Los límites de tiempo marcados por la matriculación a tiempo completo en el programa de la Escuela Internacional de Doctorado (tres años), han imposibilitado la

monitorización y el estudio a lo largo del tiempo de un grupo concreto de estudiantes con discapacidad, desde que acceden a la Universidad hasta que finalizan sus estudios.

6.3 Líneas de investigación futura.

El conjunto de la tesis doctoral, sus resultados y las conclusiones obtenidas, confirman la necesidad de mejorar el proceso educativo de las personas con discapacidad durante la etapa universitaria. Aunque son diversos los estudios realizados en diferentes países sobre la cuestión Discapacidad y Universidad, estos suelen presentarse sobre interrogantes aislados en momentos puntuales, sin tener en cuenta la vida universitaria como un todo global por el que transita el estudiante, desde el ingreso hasta el egreso. Documentos como este pueden ser de utilidad en la consecución de la Agenda 2030, por la que las universidades deben sumarse al cumplimiento de los ODS, marcados por la ONU, y entre los que se encuentra la educación inclusiva.

Por lo que respecta al primero de los estudios, futuras líneas de investigación deben estudiar las principales causas que promueven la ausencia de orientación educativa en estudiantado con discapacidad y comparar dichos valores con los de la población sin discapacidad. De forma similar se torna importante conocer qué factores pueden estar afectando a los orientadores, tanto de los centros de educación secundaria como universitarios para crear planes de actuación que ayuden a revertir esta situación.

Para el segundo de los estudios es necesario crear y validar planes formativos para docentes universitarios que traten específicamente contenidos actualizados en materia de discapacidad y que ahonden en el marco normativo en la atención a estudiantes universitarios con discapacidad, así como en materia de Diseño Universal en sus diferentes vertientes aplicadas a la educación (Diseño Universal para el Aprendizaje y Diseño Universal para la Instrucción).

En relación con esto último, y en consonancia con el tercer estudio, también es importante seguir trabajando en la creación de protocolos y planes de actuación comunes a las diferentes universidades que permitan agilizar la gestión de las

necesidades educativas especiales de los estudiantes con discapacidad. De esta manera, sería recomendable seguir trabajando en la herramienta ACAUNEES de forma coordinada con otras instituciones de la Educación Superior, con la intención de actualizar dicha herramienta, aumentar el conocimiento y, en definitiva, favorecer la igualdad de oportunidades de forma sólida entre estudiantes con discapacidad que se encuentren estudiando en diferentes universidades.

El cuarto estudio también incide en la importancia de la formación en materia de discapacidad e inclusión sobre el alumnado en general, como una forma de mejorar las percepciones que hacia la discapacidad se tiene, no solo en el ámbito educativo, sino en otras esferas de la vida cotidiana. De esta forma, una posible línea de futuro que aquí se propone es la de estudiar las actitudes que tienen los alumnos hacia la discapacidad una vez han cursado la asignatura perteneciente al Reconocimiento Académico de Créditos “Accesibilidad Universal y Diseño para Todas las Personas”, con el fin de valorar si, a través de la formación y de la sensibilización en materia de discapacidad, accesibilidad universal y diseño para todos, se produce una mejora en las actitudes por parte del alumnado.

Por último, alrededor de los procesos que favorecen la permanencia de los estudiantes con discapacidad en la universidad, y tal y como se ha evidenciado en las limitaciones de este estudio, no sólo se considera importante valorar las actitudes del alumnado y del profesorado hacia la inclusión, también es necesario conocer la de otros agentes de la comunidad educativa, como la del Personal de Administración y Servicios y la de los equipos que conforman los diferentes órganos de gobierno. En este sentido, se hace imprescindible trabajar sobre la gobernanza de los centros universitarios, a través de sus políticas, como forma cambiar tanto la cultura como las prácticas en materia de inclusión educativa.

Por último, en lo que se refiere al egreso de los estudiantes con discapacidad, se considera importante estudiar las posibles causas en las dificultades encontradas por el alumnado con discapacidad a la hora de asentar determinadas competencias como la adquisición de una segunda lengua, en este caso el inglés. Además, se hace necesario mantener un registro continuado en el tiempo para conocer cual es la tendencia en la evolución laboral de los estudiantes egresados con discapacidad. De igual forma, dicha tendencia debe ser estudiada y

comparada en relación con el conjunto de la población universitaria egresada sin discapacidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguado Díaz, A., Flórez, M.A. y Alcedo, M.A. (2004). Programas de cambio de actitudes ante la discapacidad. *Psicothema*, 16(4), 667-673.
- Aguado, L. (1995). *Historia de las deficiencias*. Madrid. España: Libre editorial. Colección Tesis y Praxis.
- Ainscow, M. y Booth, T. (2000). *Index for inclusion*. Traducción castellana Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Ainscow, M., Farrell, P. y Tweddle, D. (2000) Developing policies for inclusive education: a study of the role of local education authorities. *International Journal of Inclusive Education*, 4(3), 211-229.
- Alcantud, F. (1995). Estudiantes con discapacidades integrados en los estudios universitarios: notas para su orientación. En F. Rivas (ed.), *Manual de asesoramiento y orientación vocacional*. (Pp. 455-470). Madrid: Síntesis.
- Allport, G. W. (1935). Attitudes. En C. Marchison (Ed.) *A Handbook of Social Psychology* (pp.798-844). Worcester Mass: Clark University Press.
- Martínez Martín, M., y Bilbao León, M. (2011). Los docentes de la Universidad de Burgos y su actitud hacia las personas con discapacidad. *Siglo Cero. Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual*, (240), 50-78. [En línea]; Disponible en: <http://sid.usal.es/idocs/F8/ART19441/240-8%20Mart%C3%ADnez.pdf> [Visitado el 8 de julio de 2018]
- Almeida, M.S. y Alberte, J.R. (2009). Las concepciones de los profesores y la respuesta a la inclusión en Lisboa. *Revista de Educación Inclusiva*, 2(2), 31-40.
- Alomar, E. (2004). *El treball dels joves amb retard mental en entorns normalitzats: anàlisi d'una realitat de treball amb support*. Tesis Doctoral, Universidad Ramón Llull, Barcelona.
- Alonso-Martín, P. (2010). La valoración de la importancia de las competencias transversales: comparación de su percepción al inicio y final de curso en alumnos de psicología. *Revista de Investigación Educativa*, 28 (1), 119-140.
- Alonso, A., y Díez, E. (2008). Universidad y discapacidad: indicadores de buenas prácticas y estándares de actuación para programas y servicios. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 39 (2), 82-98.
- Alonso, M. J., Navarro, R., y Vicente, L. (2008). Actitudes hacia la diversidad en estudiantes universitarios [Attitudes towards diversity in university students]. *Jornades de Foment de la Investigació*. Universitat Jaume I, 1-16.
- Álvarez-Pérez, P., De la Rosa, O., y Aguilar, D. (2015). Transition and Access to higher education in students with specific educational needs: a diagnosis of the difficulties in adaptation. *Research on University Teaching and Faculty Development*, 115-129.

Bibliografía.

- Álvarez, E et al. (2008). Funcionamiento de la integración en la Enseñanza Secundaria Obligatoria según la percepción del profesorado. *Psicothema*, 20 (1), 56-61.
- Álvarez, T. (2016). Discapacidad y Universidad española: protección del estudiante universitario en situación de discapacidad. *Revista Derecho del Estado*, 36, 3-39.
- Amor, A. M., Verdugo, M. Á., Calvo, M. I., Navas, P. y Aguayo, V. (2018). Psychoeducational assessment of students with intellectual disability: profesional-action framework analysis. *Psicothema*, 30 (1), 39-45.
- Anau, S. et al. (2017). La exclusión social, una problemática estructural entre las personas con discapacidad. *Áreas. Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 36, 167-181.
- Aparicio, M (2009). Evolución de la conceptualización de la discapacidad y de las condiciones de vida proyectadas para las personas en esta situación. En M. Reyes y S. Conejero (coordinación). *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV coloquio de Historia de la Educación*. Pamplona-Iruñea.
- Araque, N., y Barrio de la Puente, JL. (2010). Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos. *Prisma Social. Revista de ciencias sociales*, 4, 1-37.
- Ararteko (2003). *La integración laboral de personas con discapacidad en la CAPV*. Ararteko: Bilbao.
- Arnau, S (2008). Otras Voces de Mujer: El Feminismo de la diversidad funcional. *Dilemata.net. Portal de éticas aplicadas*.
- Arnau, S. (2013). La filosofía de vida independiente. Una estrategia política no violenta para una cultura de paz. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 7 (1), 93-112.
- Avramidis, E., y Norwich, B. (2002): Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17 (2), 129–147.
- Aznar López, M. (1977): La evolución histórica de la protección a la invalidez en la Seguridad Social española (I). *Boletín de Estudios y Documentación del SEREM*, 7, 21-34.
- Bárcena, S., Cruz, C., y Jenkins, B. (2018). Actitudes y estereotipos en estudiantes del área de la salud hacia las personas con discapacidad motriz. *Revista Española de Discapacidad*, 6 (1), 199-219.
- Barton, L. (1996). *Disability and society: Emerging issues and insights*. Londres, UK: Longman.

- Biewer, G., T. Buchner, M. Shevlin, F. Smyth, J. Šiška, Š. Káňová, M. Ferreira, M. Tobso-Martin, y S.R.Díaz. (2015). Pathways to inclusion in European higher education systems. *ALTER, European Journal of Disability Research*, 9 (4) 278–289.
- Black. R. D., Weinberg, L. A., y Brodwin, y M. G. (2014). Universal design for instruction and learning: A pilot study of faculty instructional methods and attitudes related to students with disabilities in higher education. *Exceptionality Education International*, 24(1), 48-64.
- Black. R. D., Weinberg, L. A., y Brodwin, M. G. (2015). Universal design for learning and instruction: perspectives of students with disabilities in Higher Education. *Exceptionality Education International*, 19 (2-3), 121-140.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15.
- Blanco, R. (2008). Marco conceptual sobre educación inclusiva. Comunicación presentada en la Conferencia La educación inclusiva: el camino hacia el futuro, Ginebra.
- Blecker, N.S. y Boakes, N.J. (2010). Creating a learning environment for all children: are teachers able and willing? *International Journal of Inclusive Education*, 14 (5), 435-447.
- Bonilla, A. (1906). Aristóteles y los sordomudos. *Boletín de la Asociación de Sordomudos de Madrid*, 2.
- Booth, T. y Ainscow, M. (Eds.). (2000). *Index for inclusion*. Brighton, UK: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bourke, A.B., Strehorn, K. C., y Silver, P. (2000). Faculty members' provision of instructional accommodations to students with LD. *Journal of learning disabilities*, 33, 26-32.
- Boyle, M. J. et al. (2010): Attitude of undergraduate health science students toward patients with intellectual disability, substance abuse, and acute mental illness: a cross-sectional study. *BMC Medical Education*, 10 (71), 1-8.
- Bradfield, R. H. et al. (1973). The special child in the regular classroom. *Exceptional children*, 39 (5), 384-390.
- Brown, I., Keith, K.D. y Schalock, R. L. (2004). Quality of life conceptualization, measurement, and application: Validation of the SIRG-QOL consensual principles. *Journal of Intellectual Disabilities Research*, 48 (4 y 5), 451.
- Bueno, E. (2007). La tercera misión de la Universidad: el reto de la transferencia del conocimiento. *Revista Electrónica de Madrid*, 41, (11).

Bibliografía.

- Burgstahler, S. (2001). Universal design of instruction. En <http://www.washington.edu/doit/Brochures/Academics/instruction.html>
- Burgstahler, S. (2009). *Universal design of instruction (UDI): Definition, principles, guidelines, and examples: DO-IT*. Washington, EEUU: University of Washington
- Burgstahler, S. y Cory, R.C. (Eds.). (2008). *Universal Design in Higher Education: From Principles to Practice*. Cambridge, MA.: Harvard Education Press.
- Calvo, M. I., Verdugo, M. Á. y Amor, A. M. (2016). La Participación familiar es un requisito imprescindible para una Escuela Inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10 (1), 99-113.
- Campillo, D. (2011). La trepanación prehistórica en la Península Ibérica. *Paleopatología multidisciplinar*, 1-24.
- Campoy, T.J. y Pantoja, A. (2003). Transición al mundo laboral de alumnos universitarios con discapacidades físicas y sensoriales. *Revista de Educación Especial*, 33, 39-55.
- Cano, J. (2009). Análisis de la dedicación profesional de los orientadores en la ESO en Aragón respecto a la Implementación de sus funciones. *Psicología Educativa*, 15 (2), 153-164.
- Carpintero, H. y del Barrio, M.V. (1979): Notas sobre las interpretaciones históricas del retraso mental. *Análisis y Modificación de Conducta*, 5 (10), 337-348.
- Casado, D. (1991). *Panorámica de la Discapacidad*. Barcelona, España: INTRESS
- Castellana, M. y 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. *Revista de Psicología, Ciencias de la Educación y Deporte*, 18, 209-228.
- Center for Universal Design. (1997). *The principles of universal design. (Version 2.0)*. Raleigh, NC: North Carolina State University.
- CERMI (2018). Misión y valores. Recuperado de: <https://www.cermi.es/es/cermi/mision>
- Cermi.es semanal (2013). El periódico de la discapacidad. Recuperado de: <http://se-manal.cermi.es/noticia/mesa-redonda-lomce-mala-educacion.aspx>
- Chiner, E. y Cardona, M. C. (2013). Inclusive education in Spain: How do skills, resources, ¿and supports affect regular education teachers' perceptions of inclusion? *International Journal of Inclusive Education*, 17(5), 526-541.
- Cobo, I. L., y López, I. G. (2012). Generación de entornos inclusivos desde la mejora de la eficacia escolar. *Revista de Educación Inclusiva*, 5 (2), 9-23.

- Coleman, B. (2008). Transition from College to Work: Lived Employment Experiences and Perceptions of College Seniors and recent College Graduates with Physical Disabilities Seeking Employment Opportunities. (Tesis doctoral inédita). The Faculty of the Graduate School Education and Human Development of the George Washington University, Washington DC.
- Coll, C., y Miras, M. (2001). *Diferencias individuales y atención a la diversidad*. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (comps): Desarrollo psicológico y Educación Vol. 2. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Collins, A., Azmat, F y Rentschler, R (2018). Bringing everyone on the same journey: revisiting inclusion in higher education. *Studies in Higher Education*, 1-13.
- Colmenero, M.J. (2009). Influencia y repercusión de la experiencia como docente en la atención a la diversidad. Su incidencia en la formación. *Revista de Educación Inclusiva*, 2(3), 71- 82.
- Comellas, M. J. (2009). Familia y escuela: compartir la educación. Barcelona, España: Grao.
- Comes, G., Parera, B., Vedriel, G., y Vives, M. (2011). La inclusión del alumnado con discapacidad en la universidad: la opinión del profesorado. *Innovación Educativa*. (21), 173-183.
- Consejo de la Unión Europea (2011). Conclusiones sobre el papel de la educación y de la formación en la aplicación de la Estrategia Europa 2020.
- Corominas, E. (2001). La transición a los estudios universitarios. Abandono o cambio en el primer año de universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 19, 127-151.
- Corominas, E. (2006). Nuevas perspectivas de la orientación profesional para responder a los cambios y necesidades de la sociedad de hoy. *Estudios sobre Educación*, 11, 91-110.
- Dalmau, M., Guasch, D., Sala, I., Llinares, M., Dotras, P., Álvarez, M.H. y Giné, C. (2015). *Diseño Universal para la Instrucción (DUI). Indicadores para su implementación en el ámbito universitario*. Barcelona, España: Universitat Ramon Llull y Universitat Politècnica de Catalunya.
- Dalmau, M., Llinares, M. y Sala, I. (2013). Formación universitaria e inserción laboral. Titulados españoles con discapacidad y competencias profesionalizadoras. *Revista Española de Discapacidad*, 1 (2), 95-118.
- Dalmau, M., Llinares, M., Sala, I. y Giné, G. (2010). *Integración laboral de los universitarios españoles con discapacidad. Detección de las fortalezas y debilidades en el momento del acceso al mercado laboral español. Percepción de los universitarios y percepción de las empresas*. Madrid, España: Fundación Universia.

Bibliografía.

- Davies, P.L., Schelly, C.L. y Spooner, C.L. (2013). Measuring the Effectiveness of Universal Design for Learning Intervention in Postsecondary Education. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 26(3),5-37
- De Jong, G. (1981). *Environmental accessibility and independent living outcomes. Directions for Disability Policy and Research*. East Lansing, MI: University Center for International Rehabilitation, Michigan State University.
- De la Bellacasa, P. (1990). Concepciones, paradigmas y evolución de las mentalidades sobre la discapacidad. En Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía (ed). *Discapacidad e información* (pp. 63-96). Madrid, España: Artegraf.
- De la Puente, J. L. B. (2009). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20 (1), 13.
- Del Court, M. (1944). *Oedipe ou la légende du conquérant. L'antiquité classique*, Paris.
- Del Cura, M. (2012). Un patronato para los “anormales”: primeros pasos en la protección pública a los niños con discapacidad intelectual en España (1910-1936). *Asclepio. Revista de Historia de la Medicina y de la Ciencia*, 64 (2), 541-564.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Madrid, España: Santillana/UNESCO.
- Díaz Allué, M.T (1989). *La orientación universitaria ante la problemática académica y profesional del estudiante*. Madrid, España: Narcea.
- Díaz, F.A. (2000). Importancia de la orientación educativa en la atención a la diversidad de alumnos/as con necesidades educativas especiales. Narración de experiencias. En: Salmerón, V. y López, V.L. (Coords.), *Orientación Educativa en las Universidades* (pp. 269-272). Granada, España: Grupo Editorial Universitario.
- Díez, E., y Alonso, A. (2008). Universidad y discapacidad: indicadores de buenas prácticas y estándares de actuación para programas y servicios. *Revista española sobre Discapacidad Intelectual*, 39 (2), 82-98.
- Díez, E., y Sánchez, S. (2015). Diseño universal para el aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad en universidad. *Aula abierta*, 43, 87-93.
- Domínguez, G., Álvarez, F. J. y López, A. M. (2013). Acción tutorial y orientación en el periodo de transición de la educación secundaria a la universidad. La orientación al alumno de nuevo ingreso. *REDU, Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 221-241.
- Duran, D. y Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros

- para atender a la diversidad. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 5(2), 153-170.
- Dyson, A. (2001). Dilemas, contradicciones y variedades de la inclusión. En M. Verdugo y F. Jordán de Urríes (Eds.), *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida* (Pp. 145-160). Salamanca: Amarú.
- Echeita, G. (2006) *Educación para la inclusión. Educación sin exclusiones* Madrid: Narcea.
- Echeita, G. (2008) *Inclusión y exclusión educativa. "Voz y quebranto". REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), 9- 18.
- Echeita, G., y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: revista de didáctica de Lengua y Literatura*, 12, 26-46.
- Echeita, G., y Duk, C. (2008). *Inclusión Educativa. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*, 6(2), 1–8.
- Echeita, G., López, M., Simón, C. y Saldoval, M. (2010). *Módulo 1: Inclusión educativa y diversidad. Diplomado en Inclusión educativa Escuelas Inclusivas: enseñar y aprender en la diversidad*. Madrid, España: OEI - Universidad Central.
- Echeita, G., Simón, C., Márquez, C., Fernández, M. y Moreno, A. (2017). Análisis y valoración del área de educación del III plan de acción para personas con discapacidad en la Comunidad de Madrid (2012-2015). *Siglo Cero*, 48 (1), 51-71.
- Egea, C. y Sarabia, A. (2004). *Visión y modelos conceptuales de la discapacidad. Polibea*, (73) 29-42.
- Ertmer, P. A. (2005). Teacher pedagogical beliefs: The national frontier in our quest for technology integration? *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 25-39.
- Escudero, J.M. y Martínez, B. (2011) *Educación inclusiva y cambio escolar. Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105
- Espada, R. (2016). *Madurez vocacional en estudiantes universitarios con discapacidad: orientación y Formación en competencias transversales para la mejora de la empleabilidad y el desarrollo profesional. (Tesis doctoral)*. Universidad de Salamanca, Salamanca, España.
- Fajzrahmanova, A. T., (2015). Organizational and Pedagogical Education Terms for Disabled Persons at Universities. *The Social Sciences*, 10, 444-448.
- FEAPS. Nota de prensa. Recuperado de: <http://www.feaps.org/actualidad/notas-de-prensa/notas-2013/1559-en-el-inicio-del-curso-escolar-2013-2014->

Bibliografía.

feaps- propone-mejorar-la-lomce-para-garantizar-una-educacion-mas-inclusiva.html

Fernández-Faúndez (2018). Actitudes hacia la inclusión de universitarios con discapacidad: desarrollo y validación de una escala basada en la teoría de la conducta planificada. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 16 (44), 199-222.

Ferrandis, M.V., Grau, C. y Fortes, M.C. (2010). El profesorado y la atención a la diversidad en la ESO. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(2), 11-28.

Ferrerira, C., Vieira, MJ. Y Vidal, 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.

Figuera, P. y Coiduras, J.L. (2013). The transition to university: An analysis in terms of the diversity of student voice. *Revista de Educación*, (362), 713-736.

Figueroa, F. (2017). Medidas de seguridad y discapacidad psicosocial, nuevos elementos para debatir. *Revista de la Justicia Penal*, 7, 11-36.

Fiske, S. T. et al. (2002): A model of (often mixed) stereotype content: competence and warmth respectively follow from perceived status and competition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82 (6), 878-902.

Fiske, S., Cuddy, A., Glick, P., y Xun, J. (2002). A model of (Often Mixed) Stereotype Content: Competence and Warmth Respectively Follow Perceived Status and Competition. *Journal of personality and social psychology*, 82 (6), 878-902.

Fondevila Gascón, J. F. y Del Olmo Arriaga, J. L. (2012a). The University and the analysis of the Internet topics. Valencia: INTED Congress- INTED2012 (6th International Technology, Education and Development Conference).

Fondevila Gascón, J. F. y Del Olmo Arriaga, J. L. (2012b). The Internationalization of University: Ethic Factors in the Marketing Strategies. Barcelona: VII CIDUI: the university, an institution of society.

Fondevila, J., Carreras, M., y del Olmo, J.L (2012). Impacto de las tecnologías de la información y la comunicación en la elección de universidad: el caso de internet y las redes sociales. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa* 39, 1-12.

Fondevila, J., Beriain, A., y del Olmo, J.L (2014). The first step toward employability: criteria for choosing college. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 139, 5-15.

Forsyth, R et al. (2007). Participation of young severely disabled children is influenced by their intrinsic impairments and environment. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 49, 345-349.

- Forteza, D. (2009). Los nuevos retos para la intervención psicopedagógica en los estudios superiores. *Revista Currículum*, 22, 35-54.
- Fuller, M., Bradley, A., y Healey, M. (2004) Incorporating disabled students within an inclusive higher education environment. *Disability & Society*, 195, 455-468.
- Fundación Everis (2017). III Ranking Universidad-Empresa: encuesta a las empresas españolas sobre la empleabilidad de los recién titulados. Dponible en:
https://es.fundacioneveris.com/RK_Universidad_Empresa2017_fundacioneveris.pdf
- Fundación Universia (2017). Universidad y Discapacidad: III Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad.
- Fundación Universia (2019). Universidad y Discapacidad: IV Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad.
- Galán-Mañas (2015): Orientación a los estudiantes con discapacidad en la universidad española. *Revista Española de Orientación Psicopedagógica*, 26 (1), 83-99.
- Garabal- Barbeira, J., Pousada, T., Clemente, P., y Saleta (2018). Las actitudes como factor clave en la inclusión universitaria. *Revista Española de Discapacidad*, 6 (1), 181-198.
- García Alonso, J. V. (Coord.) (2003): Movimiento de Vida Independiente. Experiencias internacionales, Madrid: Fundación Luis Vives. Disponible en Web:
<http://www.fundacionluisvives.org/BBDD/publicaciones/documentacion/MVI.pdf>
- García, E. C., y Ferrer, M. F. (2016). Competencias de los egresados del Espacio Europeo de Educación Superior: relatos de vida de los nuevos estudiantes universitarios frente a los antiguos licenciados. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 14(2), 187-203.
- Gargantilla, P. (2011). Breve Historia de la Medicina. Madrid, España: Ediciones Nowtilus S.L.
- Garzón, P., Calvo, M.P., y Orgaz, M.B. (2016). La inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española de Discapacidad*, 4 (2), 25-45.
- Gascón, A. y Storch, J.G. (2004) Historia de la Educación de sordos en España. Madrid, España: Editorial Universitaria Ramón Areces.

Bibliografía.

- Gawronski, M., Linda, K., y Lombardi, A. (2016). Inclusive Instruction: Perceptions of Community College Faculty and Students Pertaining to Universal Design. *Journal of postsecondary education and disability* 29 (4), 331-347.
- Genova, A. (2015) Barriers to inclusive education in Greece, Spain and Lithuania: results from emancipatory disability research, *Disability & Society*, 30 (7), 1042-1054.
- Giné, C. y Duran, D. (2010). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 153-170.
- Goetz, P.W. (Ed) (1987): *The New Encyclopædia Britannica* (15th Edition). Chicago, EEUU: Encyclopædia Britannica, Inc.
- González-Badía, J., y Molina, C. (2012) Universidad y Discapacidad: apuntes sobre la financiación de los servicios de atención a la discapacidad en las universidades públicas españolas. Fundación ONCE. Recuperado el 10 de mayo de 2019, en: <https://www.fundaciononce.es/es/publicacion/universidad-y-discapacidad-apuntes-sobre-la-financiacion-de-los-servicios-de-atencion-la>
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Flores, N., Jenaro, C., Poy, R., y Gómez-Vela, M. (2013). Inclusión y convivencia escolar: análisis de la formación del profesorado. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3 (2), 125-135.
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Poy, R. y Jenaro, C. (2016). Percepciones del profesorado sobre la inclusión: estudio preliminar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 11-24.
- González, (2009). Evolución de la educación Especial. Del modelo del déficit al modelo de la Escuela Inclusiva. En M. Reyes y S. Conejero (coordinación). *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV coloquio de Historia de la Educación*. Pamplona-Iruñea.
- González, E. y Roses, S. (2014). ¿Barreras invisibles? Actitudes de los estudiantes universitarios ante sus compañeros con discapacidad. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 219-235.
- González, I. (2006). Dimensiones de evaluación de la calidad universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4 (3), 445-468;
- González, J. y Wagenaar, R. (2006). Tuning educational structures in Europe. Informe Final, Proyecto Piloto – Fase 2. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia. Universidad de Deusto, Bilbao. Pp. 79- 81.

- González, R., y González V. (2007). Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43 (6) Recuperado el 17 de julio de 2019 en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1889Maura.pdf>
- Gordijn, E. H. (2002). Meta-stereotypes and meta-prejudice: Some suggestions for future research. *Revista de Psicología Social*, 17, 283–286.
- Gracia, A., Arsuaga, JL., Martínez, I., Lorenzo, C. Carretero, JM., Bermúdez de Castro, JM., y Carbonell, E. (2009) Craniosynostosis in the Middle Pleistocene human Cranium 14 from the Sima de los Huesos, Atapuerca, Spain. *Proc Natl Acad Sci USA* 106, 6573–6578.
- Gracia, A., Martínez-Lage, JF., Arsuaga JL., Martínez I., Lorenzo C., y Pérez-Espejo, MA. (2010). The earliest evidence of true lambdoid craniosynostosis: the case of "Benjamina", a Homo heidelbergensis child. *Childs Nerv Syst*, (26), 723-727.
- Guillén, G., et al. (1989). Historia del Medicamento. Barcelona, España: Doyma.
- Gutiérrez, I. (1997): Introducción a la historia de la logopedia. Madrid, España: Narcea.
- Guzman, F., Toboso, M., y Romañach, J. (2010). Fundamentos éticos para la promoción de la autonomía: hacia una ética de la interdependencia, *Alternativas*, (26) 45-61.
- Halinen, I., y Järvinen, R. (2008). En pos de la educación inclusiva: el caso de Finlandia. *Perspectivas*, 145(1). 98-127.
- Hanks, J.R. y Hanks, L.M., Jr., (1948). The Physically Handicapped in Certain Non Occidental Societies. *Journal of Social Issues*, 4 (4), 11-20. (Citados por Roeher, 1985, p.71).
- Harris, M. (1994). Introducción a la antropología general. Madrid, España: Alianza Universidad.
- Hartsoe, J.K, y Barclay, S. (2017). Universal Design and Disability: Assesing Faculty Beliefs, Knowledge and Confidence in Universal Design for Instruction. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 30 (3), 223-236.
- Hernández-Izquierdo, L. (2015). Estudio sobre las actitudes de los niños de 4 a 8 años hacia las diferencias étnico-culturales y hacia la discapacidad en Colombia, Guatemala y España (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación, Madrid.
- Hernández, M. (2015). El Concepto de Discapacidad: De la Enfermedad al Enfoque de Derechos. *Revista CES Derecho*, 6(2), 46-59.

Bibliografía.

- Hernando, A., y Montilla, M. (2009). El estudio de los roles y funciones de los orientadores de secundaria utilizando la técnica de los grupos de discusión. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20 (1), 29-38.
- Higbee, J. L. (2009). Implementing Universal Design for Instruction in postsecondary courses and curricula. *Journal of College Teaching & Learning*, 6(8), 65-78.
- Higgs, R. W. (1975). Attitude formation—contact or information. *Exceptional children*, 41 (7), 496–497.
- Hobbs, N. (1964): Mental Health's Third Revolution. *American Journal of Orthopsychiatry*, 34, 822-833.
- Holland, J. (2010). Una breve historia de la misoginia. México: Océano.
- Instituto Nacional de Estadística – INE. (2008). Encuesta de Discapacidad, Autonomía personal y situaciones de Dependencia, EDAD 2008. Madrid: INE.
- Instituto Nacional de Estadística – INE. (2012) Encuesta de Integración Social y Salud 2012.
- Instituto Nacional de Estadística- INE. (2018). Anuario Estadístico de la Comunidad de Madrid. 1985-2018: educación, formación e investigación.
- Jenaro, C. (2004). Trabajo y Discapacidad. En J. De Elena (Ed.). *Desigualdad Social y Relaciones de Trabajo*, (pp. 129-142). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Jenaro, C., Flores, N., y Castaño, R. (2014). Actitudes hacia la diversidad: el papel del género y de la formación. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*. 9, 50-62.
- Jiménez (2009). Reflexiones sobre la necesidad de acercamiento entre universidad y mercado laboral. *Revista Iberoamericana de Educación*. 50 (1), 1-8.
- Jimenez Lara, A., y Huete, (2010). Políticas públicas sobre discapacidad en España. Hacia una perspectiva basada en los derechos. *Política y Sociedad*, 47 (1).137-152.
- Kanner, L. (1964). *A History of the Care and Study of the Mentally Retarded*. Springfield, EEUU: Charles C. Thomas.
- Kennedy, R. B. y Harris, N. K. (2005). Employing persons with severe disabilities: Much work remains to be done. *Journal of Employment Counseling*, 42 (3), 133-139.
- Keun, Y., y Ho, J. (2017). Analysis of prejudices and attitudes of students in the department of physical therapy against people with disabilities. *Journal of Physical Therapy Science*. 29 (12), 2168-2171.

- Kikawada, I. (2014). The Double Creation of Mankind in Enki and Ninmah, Atrahasis I 1–351, and Genesis 1–2. *Iraq*, 45(1), 43-45.
- Laín Entralgo, P. (1974): *Historia de la medicina*. Barcelona, Madrid: Salvat.
- Laluvein, J. (2010). School inclusion and “community of practice”. *International Journal of Inclusive Education*, 14 (1) 35-48.
- Lang, L. (2015). Responsibility and participation in transition to university-voices of Young people with disabilities. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 17 (2), 130- 143.
- Lassiter, R.A., Lassiter, M.H. y Gandy, G.L. (1987): Historical Antecedents of the Rehabilitation Enterprise in America: A Rehabilitation Movement. En G.L. Gandy, E.D. Martin, R.E. Hardy y J.G. Cull (Eds): *Rehabilitation Counseling and Services. Profession and Process*, (p.3-23). Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- León, O. y Montero, I. (2015). *Métodos de investigación en Psicología y Educación* (4ª ed). Madrid: McGraw-Hill.
- Leonardi, M., Bickenbach, J., Ustun TB., Kostanjsek, N., y Chatterji, S. (2006). The definition of disability: what is in a name? *The Lancet*, 368 (9543), 1219-1221.
- Levi, H. (1991). *The Lotus Lovers: The Complete History of the Curious Erotic Tradition of Foot Binding in China*. Nueva York, EE.UU: Prometheus Books.
- Liasidou, A. (2014). Critical disability studies and socially just change in higher education. *British Journal of Special Education*, 41, 120-135.
- Lissi, M. R., Onetto, V., Zuzulich, M., Salinas, M., y González, M. (2014). Aprender a través de enseñanza. Análisis de la experiencia de tutores de estudiantes con discapacidad sensorial o motora, en un contexto universitario. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(1), 109–126.
- Lledó, A. (2010). Una revisión sobre la respuesta educativa de los centros escolares en el cambio hacia la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(3).
- Lobato C. y Muñoz, M. (1998): Diagnóstico de necesidades de orientación universitaria. En Repetto, E. y Vélaz, C: *Orientación de la carrera, recursos humanos y mercado laboral*. Actas del XV Congreso de la AIOEP (vol.II). Madrid, España: UNED (457-468).
- Lombardi, A.R y Lalor, A.R. (2017). Faculty and administrator Knowledge and attitudes regarding disability: a review and a call for action. En E. Kim y K.C. Aquino (Eds.), *Disability as diversity in higher education: policies and practices to advance student succes* (pp. 107-121). Nueva York, EEUU: Routledge.

Bibliografía.

- Lombardi, A.R, y Murray, C. (2011). Measuring university faculty attitudes toward disability: Willingness to accommodate and adopt Universal Design Principles. *Journal of vocational rehabilitation*, 34, 43-56
- Lombardi, A.R, Murray, C., y Dallas, B. (2013). University faculty attitudes toward disability and inclusive instruction: Comparing two institutions. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 26(3), 221-232.
- Lombardi, A.R., Murray, C., y Gerdes, H. (2011). College faculty and inclusive instruction: Self-reported attitudes and actions pertaining to universal design. *Journal of Diversity in Higher Education*, 4, 250-261.
- Lombardi, A.R., Murray, C., y Kowitt, J. (2016). Social Support and Academic Success for College Students with Disabilities: Do Relationship Types Matter? *Journal of Vocational Rehabilitation*, 44, 1–13.
- Lombardi, A.R., Vukovic, B., y Sala-Bars, I. (2015). International Comparisons of Inclusive Instruction among College Faculty in Spain, Canada, and the United States. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 28 (4), 447-460.
- López Mainieri, W. (2012). Eugenesia y discapacidad: ¿calidad de vida o genocidio? Recuperado de http://www.minusval2000.com/literatura/articulos/eugenesia_y_discapacidad.html
- Lopez-Bastias, JL (2018). Atención a la diversidad en el área de Educación Física para estudiantes con discapacidad en Educación Primaria. 247-281. En Moreno Rodríguez, R. y Tejada Cruz, A. (coords.) et al. (2018). Atención a la diversidad e inclusión educativa: implicaciones didácticas. Colección iAccessibility Vol. 15. La Ciudad Accesible.
- López-Ramos, V. M. (2004). Estudio sobre las actitudes hacia las personas con discapacidad entre los estudiantes de la Universidad de Extremadura Extremadura. Tesis doctoral. Universidad de Extremadura, España.
- López, M. (2009). La inclusión educativa de los alumnos con discapacidades graves y permanentes en la Unión Europea. *RELIEVE*, 15(1), 1-20.
- López, S. y Castillo, M. (2016). Minusvalías en Egipto. *Revista Mundo Antiguo*, (5) 9. Pp. 93-117.
- Lorenzo, R., y Palacios, A. (2016). La convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad: balance de una década de vigencia. En L. Cayo y L. Lidón (Dir.), La convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad- 2006/2016: una década de vigencia. (pp.13-62). Madrid, España:Cinca.
- Louvet, E., y Rohmer, O. (2010). Are workers with disability perceived as competent? *Psychologie du Travail et des Organisations*, 16, 47-62.

- Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntix, W.H.E., Coulter, D.L., Craig, E.M., Reeve, A. et al (2002). Mental retardation. Definition, classification and systems of supports (10th Ed.) Washington DC, EEUU: American Association on Mental Retardation.
- Luckasson, R., Coulter, D.L., Polloway, E.A., Reiss, S., Schalock, R.L., Snell, M.E., Spitalnik, D.M, y Stark, J.A (1992/1997). Mental retardation. Definition, classification and systems of supports (9th Ed). [traducción al Español por M.A. Verdugo y C. Jenaro. Retraso mental: definición, clasificación y sistemas de apoyo (10ª edición). Washington, DC/Madrid: American Association on Mental Retardation /Alianza Editorial].
- Luque, A., y Gutiérrez, R. (2014): La integración educativa y social del alumnado con discapacidad en el EEES: Universidad de Bolonia. *Revista Complutense de Educación*, 20 (1), 153-175.
- Madriaga, M., K. Hanson, C. Heaton, H. Kay, S. Newitt, and A. Walker. 2010. Confronting Similar Challenges? Disabled and Non-Disabled Students' Learning and Assessment Experiences. *Studies in Higher Education*, 35 (6), 647–658.
- Madrid Pérez, A. (2013). El movimiento de vida independiente: comprensión, acción y transformación democrática. *Oxímora. Revista internacional de ética y política*, 1(2), 22-38.
- Mahran, H., y Mostafa S. (2016). Physical disability in Old Kingdom Tomb Scenes. *Athens Journal of History*, 2 (3), 169-192.
- Mamiseishvili, K., y Koch, I. C. (2011). First-to-second-year persistence of students with disabilities in postsecondary institutions in the United States. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 54, 93–105.
- Mantero, M. (2010). Orientación educativa y culturas docentes en la educación postobligatoria: Estudio de las relaciones entre el orientador y el profesorado en niveles de formación profesional específica (Tesis doctoral). España, Universidad de Huelva.
- Marchesi, A. (2014). Retos y dilemas de la inclusión educativa. En A. Marchesi, R. Blanco y L. Hernández, *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (pp. 37-46). Madrid, España: OEI.
- Martínez Clarés, P., Pérez-Cusó, F.J. y Martínez Juárez, M. (2014). Orientación Profesional en Educación Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (1), 57-71.
- Martínez Clarés, P., Pérez-Cusó, F.J. y Martínez Juárez, M. (2014). Orientación Profesional en Educación Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (1), 57-71.
- Martínez Ríos, B. (2013). Pobreza, discapacidad y derechos humanos. *Revista Española de Discapacidad*, 1 (1), 9-32.

Bibliografía.

- Martínez-Martínez, A. y Zurita F. (2014). El rol que tiene la influencia familiar y su nivel académico en los itinerarios curriculares del estudiante de último curso. *Educatio Siglo XXI*, 32(2), 267- 286.
- Martínez-Martínez, A., Zurita, F., y Castro-Sánchez, M. (2016). La elección de estudios universitarios superiores en estudiantes de último curso de bachillerato y ciclos formativos. *Revista electrónica Educare*, 20 (1), 1-18.
- Martínez-Pujalte, A. (2010). La participación de las organizaciones sociales en las políticas públicas: el ejemplo de las políticas de discapacidad. *Discapacidad, Tercer Sector e Inclusión Social*: 121
- Martínez, R., De Haro, R., y Escarbajal, A. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista Educación Inclusiva*, 3(1), 149–164.
- Materechera, E. (2018). Inclusive education: why it poses a dilemma to Somme teachers. *International journal of inclusive Education*. DOI: 10.1080/13603116.2018.1492640
- McGuire, J. M. (2014). Universally accessible instruction: Oxymoron or opportunity? *Journal of Post- secondary Education and Disability*, 27, 387-398.
- McGuire, J.M (2012). Inclusive college teaching: universal design for instruction and diverse learners. *Journal of Accesibility and Design for All*. 1 (1) 38-54.
- McGuire, J.M., Scott, S., y Shaw, S. (2006). Universal Design and Its Aplications in Educational Environments. *Remedial and Special Education*, 27(3), 166-175.
- Medina, M. (2017). La educación inclusiva como mecanismo de garantía de la igualdad de oportunidades y no discriminación de las personas con discapacidad. Una propuesta de estrategias pedagógicas inclusivas. Madrid, España: Cinca.
- Melero, M. (2016). La LOMCE, un cuadro tenebroso que no responde a la diversidad. *Revista Educación, Política y Sociedad* 1 (2), 163-182.
- Mesa, M. S., y García, A. I. (2015). Adaptation of Index for Inclusion to the field of higher education: Preliminary study. *Intangible Capital*, 11(3), 508-545.
- Meyerson, L. (1973). Somatopsicología de las incapacidades físicas. En W.M. Cruickshank (Ed): *Psicología de los niños y jóvenes marginales*, (pp.3-81). Madrid, España: Prentice-Hall International.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2006). Directrices para la elaboración de títulos universitarios de Grado y Máster. Documento de trabajo, 21 de diciembre de 2006.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2018). Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2018. Informe España.

- Molina Roldán, R. (2009), La Escuela Central de Anormales de Madrid. En M. R. Berruezo y S. Conejero (Coords.), El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días (XV Coloquio de Historia de la Educación, vol. 1) (pp.297-309). Navarra: Universidad Pública de Navarra.
- Moliner, O. (2013). *Educación inclusiva*. Castellón, España: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Moliner, O., Sales, A., Ferrández, R., y Traver, T. (2011). Inclusive cultures, policies and practices in Spanish compulsory secondary education schools: Teachers' perceptions in typical and specific teaching contexts. *International Journal of Inclusive Education*, 15(5), 557-572.
- Montanez, M. (2015). La educación como derecho en los tratados internacionales: Una lectura desde la educación inclusiva. *Revista de paz y conflictos*, 8 (2), 243-265.
- Montoro Martínez, J. (1991): Los ciegos en la historia, (2 tomos). Madrid, España: ONCE.
- Moos, R.H. y Schaefer, J.A. (1984): The Crisis of Physical Illness. An Overview and Conceptual Approach. En R.H. Moos (Ed): Coping with Physical Illness. 2: New Perspectives, (pp.3-25). Nueva York, EEUU: Plenum Medical Book Company.
- Moreno- Rodriguez, R. (2019a). Aspectos básicos de la educación inclusiva. Alaya. Difundiendo Infancia. Recuperado el 18 de julio de 2019 de http://www.alaya.es/2018/10/24/educacion_inclusiva/
- Moreno-Rodriguez, R. (2012). Análisis de los efectos de la intervención desde terapia ocupacional sobre la percepción del dolor crónico y la calidad de vida en pacientes con artritis reumatoide. Universidad Rey Juan Carlos. Madrid.
- Moreno-Rodriguez, R., y Nogales, A. (2004). Retazos Históricos de la Terapia Ocupacional en España. II Jornadas Interuniversitarias de Terapia Ocupacional. Pp 1-25.
- Moreno-Rodriguez, R., Blanco, F., Barragán, D., Polo, J., Tejada, A., Lopez, J. y Lopez-Bastias (2016). Quantitative and Qualitative Analysis of the disabled entrepreneur in Spain in 2016. *Inclusión, emprendimiento y empleo de las personas con discapacidad. Actualización y propuestas*, 187-202.
- Moreno, F. J., Rodríguez, I. R., Saldaña, D. y Aguilera, A. (2006). Actitudes ante la discapacidad en el alumnado universitario matriculado en materias afines. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40,1-7.
- Moriano, J.A. y Vélaz de Medrano, C. et al. (2015). La empleabilidad de los estudiantes y titulados universitarios con discapacidad y sus necesidades formativas y de aprendizaje para una inclusión en empleos de calidad. Madrid, España: Fundación ONCE.

Bibliografía.

- Moriña-Diez, A., López Gavira, R., Melero Aguilar, N., Cortés Vega, M.D., y Molina Romo, V.M (2013). El profesorado ante el alumnado con discapacidad: ¿tendiendo puentes o levantando muros? *Revista de Docencia Universitaria. REDU*, 11 (3), 423-442.
- Moriña, A, Cortés, M.D., y Melero, N. (2014). Inclusive Curricula in Spanish Higher Institution? Students with Disabilities Speak Out. *Disability & Society*, 29 (1), 44–57.
- Moriña, A. (2017). Inclusive education in higher education: challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 32 (1), 3-17.
- Moriña, A., Molina, V., y Cortés-Vega, M.D. (2018). Voices from Spanish students with disabilities: wilpower and effort to survive university. *European journal of special needs education*, 33 (4), 481-494.
- Moya, A. (2009). La sexualidad en mujeres con discapacidad. perfil de su doble discriminación. *Feminismo/s*, 13, 133-152.
- Muntaner, J.J, Roselló, M., y de la Iglesia, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 34 (1). 31-50.
- Muntaner, J.J., Forteza, D., Roselló, M.R., Verger, S. y Iglesia, B. (2010). Estándares e indicadores para analizar la calidad de vida del alumnado con discapacidad en su proceso educativo. Illes Balears, España: Ediciones IUB.
- Muñoz-Cantero, J., Novo-Corti, I., y Espiñeira-Bellón (2013). La inclusión de los estudiantes universitarios con discapacidad en las universidades presenciales: actitudes e intención de apoyo por parte de sus compañeros. *Estudios sobre educación*. 24, 103-124.
- Neff, W.S. (Ed) (1971): *Rehabilitation Psychology*. Washington DC, EEUU: American Psychological Association.
- Nicasio, J. y Alonso, J. C. (1985). Actitudes de los maestros hacia la integración escolar de niños con necesidades especiales. *Infancia y aprendizaje*, 8 (30), 51–68.
- Novo, I., y Muñoz, J. M. (2012). Los estudiantes universitarios ante la inclusión de sus compañeros con discapacidad: Indicadores basados en la Teoría de la Acción Razonada para los estudios de economía y empresa en la Universidad de A Coruña *REOP. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(2), 105–122.
- Novo, I., Muñoz, J y Calvo, C. (2015). Los futuros docentes y su actitud hacia la inclusión de personas con discapacidad. Una perspectiva de género. *Anales de Psicología*, 31 (1), 155-171.
- Novo, I., Muñoz, J., y Calvo, C. (2011). Análisis de las actitudes de los jóvenes universitarios hacia la discapacidad: Un enfoque desde la teoría de la acción

- razonada. *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*, 17(2), 1–24.
- Nuffield, E.J. (1988). Biomedical Perspectives. En V.B. Van Hasselt, P.S. Strain y M. Hersen (Eds): *Handbook of Developmental and Physical Disabilities*, (ps.38-57). Nueva York, EEUU: Pergamon Press.
- Obermann, C.E. (1965): *A History of Vocational Rehabilitation in America*. Minneapolis, EEUU: Denison.
- OCDE (2002). *The Definition and Selection of Key Competences*. Paris: OECD.
- Oliva, C.R (2015). La utilización de las tic en la orientación educativa: Un estudio exploratorio sobre la situación actual de uso y formación entre los profesionales de la orientación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26 (3), 78-95.
- Oliver, A., Sancho, P. y Galiana, L. (2012). Calidad de la empleabilidad en universitarios con discapacidad. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 3 (2), 109-123.
- Ollendick, T.H. y Hersen, M. (Dir.) (1986). *Psicopatología infantil*. Barcelona: Martínez Roca. (Versión castellana de *Handbook of Child Psychopathology*. Nueva York, EEUU: Plenum Press, 1983).
- OMS (1964). Preámbulo de la constitución de la asamblea Mundial de la Salud. Actas oficiales de la OMS No. 2. New York.
- OMS (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la discapacidad y de la minusvalía*. (CIF). IMSERSO.
- OMS (2011). *Informe Mundial Sobre la Discapacidad*. Malta. OMS
- ONU (2015). Naciones Unidas. Las metas del Objetivo nº4 en español. [En línea]; Disponible en: <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- ONU (2018). *Informe de la investigación relacionada con España bajo el artículo 6 del Protocolo Facultativo*. Comité sobre los derechos de las personas con discapacidad.
- Opertti, R., y Brady, J. (2011). Developing inclusive teachers from an inclusive curricular perspective. *PROSPECTS*, 41(3), 459-472.
- Osorio Gullón, L. (1973). Estudio evolutivo de la legislación española en favor de los sordomudos. *Revista Española de Subnormalidad, Invalidez y Epilepsia*, 3 (3), 71-131.
- Padilla-Muñoz, A. (2010). Discapacidad: contexto, concepto y modelos. *International Law: Revista Colombiana de Derecho Internacional*, 16, 381-414.

Bibliografía.

- Palacios, A. (2008). *El modelo social de la discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid, España: Ediciones Cinca.
- Palacios, A., y Romañach, J. (2006). El modelo de la diversidad. La bioética y los derechos humanos como herramienta para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional. *Derechos y Libertades*, 17, 231-239.
- Park, H., Roberts, K., y Delise, D. (2017): The effects of professional development on Universal Design for instruction on faculty perception and practice. *Journal of postsecondary Education & Disability*, 30 (2), 123-139.
- Parra-Dussan, C. (2010). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad: antecedentes y sus nuevos enfoques. *International Law: revista colombiana de derecho internacional*, 16, 347-380.
- Parra-Dussan, C. (2011). Educación Inclusiva: Un modelo de diversidad humana. *Revista De Educación Y Desarrollo Social*, (1), 139-150.
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-32.
- Pegalajar, M.C, y Colmenero, M.J. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista electrónica de investigación educativa*. 19 (1), 84-97.
- Pelechano, V. (1988a): Del psicodiagnóstico clásico al análisis ecopsicológico. Volumen II: El acercamiento psicométrico tradicional. Valencia, España: Alfaplús.
- Pelechano, V. (1988b): Del psicodiagnóstico clásico al análisis ecopsicológico. Volumen I: Conceptos básicos. Valencia, España: Alfaplús.
- Peralta, A. (2007). *Libro blanco sobre universidad y Discapacidad*. Madrid, España. Real Patronato sobre Discapacidad.
- Pérez Bueno, L. (2010). Discapacidad, derecho y políticas de inclusión. Madrid, España: Cinca.
- Planella, J. (2009). *Ser Educador: entre pedagogía y Nomadismo*. Barcelona, España: Editorial UOC.
- Pliner, S. M., y Johnson, J. R. (2004). Historical, theoretical, and foundational principles of universal design for instruction in higher education. *Equity and Excellence in Education*, 37, 105-113.
- Poblete, M. (2006). Las competencias, instrumento para un cambio de paradigma. En X simposio de la Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática. Huesca, España.

- Polo, M.T, Fernández-Jiménez, C y Fernández, M. (2017): The Attitudes of Different Partners Involved in Higher Education towards Students with Disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 65 (4), 442-458.
- Polo, M.T. y López-Justicia, M.D. (2006). Actitudes hacia las personas con discapacidad de estudiantes de la Universidad de Granada. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 17, 195 - 211.
- Polo, M.T. y López-Justicia, M.D. (2008). De la Universidad al Mundo Laboral: Estrategias y recursos de acceso al empleo de estudiantes universitarios con discapacidad. Tesis doctoral. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Ramos, C., y Huete, A. (2016). La educación inclusiva ¿Un bien necesario o una asignatura pendiente? *Prisma social*, 16, 251-277.
- Rascovsky, A. (1981). *El filicidio*. Barcelona, España: Paidós-Pomire.
- Real Decreto 412/2014, de 6 de junio, por el que se establece la normativa básica de los procedimientos de admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado.
- Real Decreto 870/2007, de 2 de julio, por el que se regula el programa de empleo con apoyo como medida de fomento de empleo de personas con discapacidad en el mercado ordinario de trabajo.
- Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de de Derechos de las Personas con Discapacidad y de su inclusión social.
- Real Patronato sobre Discapacidad. (2007). Libro blanco sobre universidad y discapacidad. Madrid: Ministerio de Trabajo.
- Repetto, E., Guillamón, J.R., Vélaz de Medrano, C., y Malik, B. (2002): Nuevas Tecnologías aplicadas a la orientación. En Bisquerra, R. (coord). Barcelona, Praxis.
- Rey, E., Pérez, M, y Santalla, A. (2013). El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Orientación Educativa: explorando la familiaridad y preparación de los profesionales del ámbito en España. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 10 (24), 45-57.
- Riddell, S., T. Tinklin, y A. Wilson. (2004). *Disabled Students in Higher Education: A Reflection on Research Strategies and Findings*. En Disability Policy and Practice: Applying the Social Model, edited by C. Barnes and G. Mercer, pag. 81–98. Leeds, UK: The Disability Press.
- Riesco, M. (2008). El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, 13,79-105.

Bibliografía.

- Rincón, D.A. y del Rincón, B. (2013). La orientación en los colegios públicos de la ciudad de Cuenca: perspectiva de los orientadores y de los maestros. *Revista Docencia e Investigación*, (23), 41-65.
- Roberts, K., Park, H., Brown, S., y Cook, B. (2011). Universal Design for Instruction in Postsecondary Education: A Systematic Review of Empirically Based Articles. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 24(1), 4–18.
- Rodríguez Espinar, S. (1990). Problemática y tendencias de la Orientación Universitaria. En *La Reforma Educativa: Un reto para la Orientación. Actas V Jornadas Nacionales de Educativa* (Valencia, noviembre 1989). Valencia: AEOEP (107-122).
- Rodríguez-Martín, A., y Álvarez, E. (2015). Universidad y discapacidad. Actitudes del profesorado y de estudiantes. *Perfiles educativos*, 37(147), 86–102.
- Rodríguez, A. y Vieira, MJ. 2009. La formación en competencias en la universidad: un estudio empírico sobre su tipología. *Revista de Investigación Educativa*, 27 (1), 27-47.
- Rodríguez, P., Suso, A., Vázquez, D. y Velasco, M. L. (2013). Discapacidad, estudios superiores y mercado de trabajo. Barreras de acceso y repercusión en la inserción laboral. Recuperado el 18 de julio de 2019 de <http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/3675/Discapacidad%2c%20estudios%20superiores.pdf?sequence=1&rd=0031631102237967>
- Romañach, J. y A. Palacios. (2008). El modelo de la diversidad: una nueva visión de la bioética desde la perspectiva de las personas con diversidad funcional (discapacidad). *Intersticios: revista sociológica de pensamiento crítico*, 2 (2).
- Ruano Hernández, A. (1992). Invalidez, desamparo e indefensión en seres humanos. Tesis doctoral. Facultad de Psicología, Universidad Pontificia de Comillas.
- Rubio, F. (2009). Principios de normalización, integración e inclusión. *Innovación y Experiencias Educativas*, 19, 1-9.
- Ruiz Fernández, I. (2000). Trabajo y Discapacidad: Incidencia de factores sociales y educativos en Extremadura. Universidad de Extremadura, Badajoz. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=563>
- Ruiz, R., Solé, L., Echeita, G., Sala, I., y Datsira, M. (2012). El principio del Universal Design. Conceptos y desarrollos en la Enseñanza Superior. *Revista De Educacion*, 359, 413-430.
- Sala-Bars, I. (2013). *Universitat i Discapacitat: Construint un Model D'aula Inclusiva en el Marc Universitari*. Tesis Doctoral. Universitat Ramon Llull. Barcelona.
- Salzer, M. (2012). A comparative study of campus experiences of college students with mental illnesses versus a general college sample. *Journal of American College Health*, 60(1), 1-7.

- Sanches, I., y Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: Cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-83.
- Sánchez (2006). La momia de Nesi-Amón del Metropolitan Museum of Art de Nueva York. ¿Accidente o transplante para la eternidad?”, *Actas del III Congreso Ibérico de Egiptología, Trabajos de Egiptología. Papers on Ancient Egypt*. 5/1 and 5/2. 2006.
- Sánchez-González, M. (2012). *Historia de la Medicina y Humanidades Médicas*. Barcelona, España. Elsevier S.L.
- Sánchez-Palomino, A. (2007). Investigación sobre la formación inicial del profesorado de educación secundaria para la atención educativa a los estudiantes con necesidades especiales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2/3), 149-181.
- Sánchez, M. (2001). La orientación universitaria y las circunstancias de elección de los estudios. *Revista de Investigación Educativa*, 19 (1) 39-61.
- Sánchez, S. (2011). Aplicación del paradigma del diseño universal en la educación universitaria: implantación de estudios y percepción sobre inclusión de medidas curriculares (tesis doctoral). Universidad de Salamanca. Salamanca. España.
- Sánchez, S., Díez, E. (2013). La educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia. En H. Rodríguez y L. Torrego. (Ed.), *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia* (pp. 107-119). España: Wolters Kluwer
- Sánchez, S., Díez, E., Verdugo, M. A., Iglesias, A., y Calvo, I. (2011). Atención a la diversidad en las titulaciones adaptadas al RD 1393/2007: Adaptación de una herramienta Web de autoevaluación curricular basada en los principios del diseño universal para el aprendizaje. En *Jornadas de Innovación Docente en la Universidad de Salamanca*. Universidad de Salamanca, España. Vicerrectorado de Docencia (pp. 148-155). Salamanca. Recuperado de <http://gredos.usal.es/jspui/handle/10366/112888>.
- Sandoval, M., Lopez, M.L., Miquel, E., Durán, D., Giné, C. y Echeita, G. Index for Inclusion. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos Educativos*, 5, 227-238.
- Sandoval, M., Lopez, M.L., Miquel, E., Durán, D., Giné, C., y Echeita, G. (2002). Index for inclusion. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos educativos*, 5 (2002), 227-238.
- Santana Vega, L.E y Álvarez Pérez, P.R. (1996). *Orientación y educación socio laboral: Una perspectiva curricular*. Madrid, España. EOS.
- Schalock, R. L, y Luckasson, R. (2012). Defining and applying a functionality approach to intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 57(7), 657–668.

Bibliografía.

- Schalock, R.L. (1997). Can the concept of quality of life make a difference? En R.L. Schalock (Ed.), *Quality of life: Vol. II. Application to persons with disabilities* (pp. 245-267). Washington D.C, EEUU.: American Association on Mental Retardation.
- Scheerenber, R.C. (1984). *Historia del Retraso Mental*. San Sebastián: Servicio Internacional de Información sobre Subnormales. (Version castellana de A History of Mental Retardation. A Quarter Century of Promise. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co, 1983).
- Schelly, C., Davies, P. y Spooner, C. (2011). Student perceptions of faculty implementation of universal design for learning. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 24(1), 17–30.
- Scott, S. S., McGuire, J. M., y Embry, P. (2002). Universal design for instruction fact sheet. Storrs: University of Connecticut, Center on Postsecondary Education and Disability.
- Scott, S., McGuire, J., y Shaw, S. (2001). *Principles of Universal Design for Instruction*. Storrs. Storrs. University of Connecticut, Center on Postsecondary Education and Disability.
- Scruggs, T. E. y Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/ inclusion, 1958–1995: A research synthesis. *Exceptional children*, 63 (1), 59–74.
- Sepúlveda, J. y Boza, A. (2012). La adquisición de competencias en los alumnos de grado en relaciones laborales y recursos humanos de la Universidad de Huelva. *Revista andaluza de relaciones laborales*, 27, 43-65.
- Shakespeare, T. (2006). *Disability rights and wrongs*. Londres, UK. Routledge.
- Shaw, R. A. (2011). Employing universal design for instruction. *New Directions for Student Services*, 134, 21-33.
- Shevlin, M., M. Kenny, y E. Mcneela. (2004). Participation in Higher Education for Students with Disabilities: An Irish Perspective. *Disability and Society*, 19, 15–30.
- Spooner, F., Baker, J., Harris, A., Ahlgrim-Delzell, L. y Browder, D. (2007). Effects of training in universal design for learning on lesson plan development. *Remedial and special education*, 28(2), 108–116.
- Spratt, J., y L. Florian. (2015). Inclusive Pedagogy: From Learning to Action. Supporting Each Individual in the Context of ‘Everybody’. *Teaching and Teacher Education*, 49, 89–96.
- Stodden, R. A. y Dowrick, P. W. (2001). Postsecondary education and employment of adults with disabilities. *American Rehabilitation*, 25 (3), 19-23.

- Story, M. F., Mueller, J. L., y Mace, R. L. (1998). *The Universal Design le: Designing for people of all ages and abilities*. Raleigh, NC: The Center for Universal Design.
- Strnadová, I., Hájková, V., y Květoňová, L. (2015). Voices of university students with disabilities: inclusive education on the tertiary level – a reality or a distant dream?, *International Journal of Inclusive Education*, 19 (10), 1080-1095.
- Stumbo, N., Hedrick, B., Weisman, C., y Martin, J. (2010). An exploration into the barriers and facilitators experienced by university graduates with disabilities requiring personal assistance services. *Journal of Science Education for Students with Disabilities*, 14 (1), 1-24.
- Suriá, R. (2011). Análisis comparativo sobre las actitudes de los estudiantes hacia sus compañeros con discapacidad. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9 (23), 197-216.
- Sursock, A., y Smidt, H. (2010). *Trends 2010: A decade of change in European Higher Education*. Bruselas: EUA Publications.
- Susinos, T. (2005). ¿De qué hablamos cuando hablamos de inclusión educativa? *Temáticos Escuela*, 13, 4-6.
- The Tuning Educational Structures in Europa Project (2002) en http://www.eees.ua.es/estructuras_europa/tuning.pdf.
- Thompson, S. J., Johnstone, C. J., y Thurlow, M. L. (2002). *Universal design applied to large scale assessments. Syntheses report*. National Center on Educational Outcomes. Minneapolis, MN: University of Minnesota, National Center on Educational Outcomes.
- Thurstone, L.L (1946). Comment. *American Journal of Sociology*, 258. en Hernández Izquierdo, L. (2015). *Estudio sobre las actitudes de los niños de 4 a 8 años hacia las diferencias étnico-culturales y hacia la discapacidad en Colombia, Guatemala y España (Tesis doctoral)*. Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación, Madrid.
- Toboso, M., y Arnau, M.S. (2008). La discapacidad dentro del enfoque de capacidades y funcionamientos de Amartya Sen. *Araucaria. Revista iberoamericana de filosofía, política y humanidades*, (20), 64-94.
- Toscano, M. (2004). *Diseño, aplicación y evaluación de un programa de orientación para el acceso a la Universidad (tesis doctoral)*. Universidad de Huelva. Huelva. España.
- Triandis, H. C. (1971). *Attitude and Attitude Change*. New York: John Willey. En Martínez Martín, M., y Bilbao León, M. (2011). Los docentes de la Universidad de Burgos y su actitud hacia las personas con discapacidad. *Siglo Cero. Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual*, 240, 50-78.

Bibliografía.

- Trinkaus, E. y Zimmerman, M.R. (1982). Trauma among the Shanidar Neandertals. *American Journal of Physical Anthropology*, (57), 61-76.
- UNESCO (2005). Educación para todos. El imperativo de la calidad. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2008). La Educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Ginebra, Suiza: UNESCO.
- Valencia, L. (2014). Breve historia de las personas con discapacidad: De la opresión a la lucha por sus derechos. Recuperado de: <http://www.rebelion.org/docs/192745.pdf>
- Van Hasselt, V.B., Strain, P.S. y Hersen, M. (1988c): "Introduction". En V.B. Van Hasselt, P.S. Strain y M. Hersen (Eds): *Handbook of Developmental and Physical Disabilities*, (ps.3-20). Nueva York, EEUU: Pergamon Press.
- Van Loon, J. (2009). Un sistema de apoyos centrado en la persona. Mejoras en la calidad de vida a través de los apoyos. *Siglo cero. Revista española sobre discapacidad intelectual*, 40 (1), 40-53.
- Van Reusen, A. K. et al. (2000). High school teacher attitudes toward inclusion. *The High School Journal*, 84 (2), 7-20.
- Vanegas, J., y Gil, L. (2007). La discapacidad, una mirada desde la teoría de sistemas y el modelo biopsicosocial. *Hacia la promoción de la Salud*, 12, 51-61.
- Vega, Q. C., y Tayler, M. R. (2005). Incorporating course content while fostering a more learner-centered environment. *College Teaching*, 53, 83-86.
- Velarde, V. (2011). Los modelos de la discapacidad: un recorrido histórico. *Revista empresa y humanismo*, 15 (1), 115-136.
- Velaz de Medrano, C. (2011). La orientación académica y profesional en la Educación Secundaria. En E. Martín, y I. Solé (Coords.), *Orientación Educativa: Modelos y Estrategias de intervención* (pp. 129-149). Barcelona, España: Ministerios de Educación-Graó.
- Verdugo, M.A. (2003). La concepción de discapacidad en los modelos sociales. En Verdugo, M.A., Jordán de Urríes, F.B. (Coords.), *Investigación, Innovación y Cambio: V Jornadas Científicas de Investigación sobre personas con discapacidad* (pp. 235-247). Salamanca: Amarú.
- Verdugo, M. A., Arias, B. y Jenaro, C. (1994). *Actitudes hacia las personas con minusvalía*. Madrid: Instituto Nacional de Servicios Sociales.
- Verdugo, M.A., Gómez, L., y Navas, P. (2013). Discapacidad e inclusión: derechos, apoyos y calidad de vida. En Verdugo, M.A y Schalock, R (coord.) *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia*. (pp. 17-41). Salamanca, España: Amarú Ediciones.

- Verdugo, M. A.; Jenaro, C., y Arias, B. (1995): *Actitudes sociales y profesionales hacia las personas con discapacidad: estrategias de evaluación e intervención*, en M. A. VERDUGO y A. AGUADO: *Personas con discapacidad: perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. México, Siglo XXI, pp. 79-143.
- Verdugo, M. A. y Navas, P. (2017). *Todos somos todos: derechos y calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual y mayores necesidades de apoyo*. Madrid, España: Real Patronato sobre Discapacidad.
- Verdugo, M.A., Navas, P., Gómez, L.E., y 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. y Rodríguez, A. (2012). La inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, de familias y profesionales. *Revista de Educación*, 358, 450-470.
- Vicuña, K. D. (2013): Percepciones y actitudes de profesores de primero a séptimo año de Educación General Básica del Distrito Educativo 4 hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores de uno de prácticas educativas inclusivas en el aula (Trabajo Fin de Máster). Universidad Casa Grande, Ecuador.
- Villa, N. (2009). Del ocultamiento a la visibilidad: avances en los derechos de las personas con diversidad funcional durante un siglo (1907-2008). El largo camino hacia una educación inclusiva la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días, (pp. 209-219). Pamplona- Iruñea.
- Vivas, I (2008). *Mujer y discapacidad. Investigación y género, avance en las distintas áreas de conocimiento: I Congreso Universitario Andaluz Investigación y Género, [libro de actas]. (1469-1487).*
- Wadlington, C., DeOrnellas, K., y Scott, S.R (2017). Developing effective transition reports for secondary students: a nationwide survey of college and University disability Support Personnel. *Exceptionality*, 25 (3), 207-215.
- Warnock (1978). *Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Educational of Handicapped Children and Young People into the Handicapped Children and Young Pleople*. Londres, UK: Her Majesty's Stationery Office
- Wehmeyer, M. L. y Schwartz, M (1998). The relationship between Self-determination and cuality of life for adults with mental retardation. *Education and Training in Mental retardation and Developmental Disabilities*, 33 (1), 3-12.
- Wehmeyer, M.L. (2005). Self-determination and individuals with severe disabilities; reaximining meanings and misinterpretations. *Research and practice for persons with severe disabilities*. 30. 113-120.

Bibliografía.

Wilkinson, R. (2003). *The Complete Gods and Goddesses of Ancient Egypt*. Londres, U.K: Thames & Hudson.

Wolfensberger, W. (1972). *Normalization: the principles of normalization in human services*. Toronto, Canadá: National Institute of Mental Retardation.

Wolff, H.W. (1974). *Anthropologie de l' Ancien Testament*. París, Francia. Labor et Fides.

Yuval, L., Procter, E., Korabik, K., y Palmer, J. (2004). *Evaluation report on the universal instructional design at the University of Guelph*. University of Guelph: University of Guelph. Disponible en: [http://www.coles.uoguelph.ca/TSS/instructional design/highlights.aspx](http://www.coles.uoguelph.ca/TSS/instructional%20design/highlights.aspx)

Zilboorg, G. y Henry, G.W. (1968): *Historia de la psicología médica*. Buenos Aires, Argentina: Psiqué.

Zoniou-Sideri, A., y Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 10, 379–394.

ANEXOS

**ANEXO I. LA CONCEPTUALIZACIÓN DE
LA DISCAPACIDAD A TRAVÉS DE LA
HISTORIA: UNA MIRADA A TRAVÉS DE
LA EVOLUCIÓN NORMATIVA.**

Revista de la Facultad de Derecho de México Tomo LXIX,
Número 273, Enero -Abril 2019
<http://dx.doi.org/10.22201/fder.24488933e.2019.273-2.68632>

La conceptualización de la discapacidad a través de la historia: una mirada a través de la evolución normativa

The conceptualization of disability through history: a look through normative evolution

José Luis López Bastías²

Resumen: La posición social de las personas con discapacidad ha cambiado enormemente a lo largo de la historia, desde un modelo denominado como tradicional o de la prescindencia, el cual relegaba a las personas con discapacidad a una situación de exclusión y segregación, a otro modelo social que, basado en la autonomía personal y la autodeterminación, tiene como meta compartida principal, por todos los agentes sociales, la inclusión y la igualdad de derechos. El presente trabajo tiene como objeto describir la evolución histórica en la conceptualización de la discapacidad, centrada sobre todo en España, a través de la diferente normativa y legislación en las diferentes etapas históricas, desde la antigüedad hasta el momento presente. **Palabras clave:** Emprendimiento; inclusión; personas con discapacidad; empleo; autoempleo.

Palabras Clave: Historia de la discapacidad; modelos conceptuales; desarrollo normativo.

Abstract: The social position of people with disabilities has changed enormously throughout history, from a model known as traditional or dispensing, which relegated people with disabilities to a situation of exclusion and segregation, to a social model which, based on the personal autonomy and self-determination, has two main goals: inclusion and equity. The purpose of this work is to describe the historical evolution of the conceptualization of disability, focused on Spain, through different regulations and legislation at different historical stages, from the ancient time to the present moment.

Keywords: History of disability; conceptual framework; normative development.

I. Introducción

A lo largo de la historia se han producido diferentes cambios en la forma de concebir la discapacidad y a las personas con discapacidad³. Dichas concepciones compartidas han motivado un ideario social el cual, a su vez, ha propiciado un desarrollo normativo

² Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad Rey Juan Carlos, contacto: <joseluis.lopez@urjc.es>. Fecha de recepción: 29/11/2018. Fecha de aprobación: 09/02/2019.

³ Verdugo, M.A., Gómez, L., & Navas, P. "Discapacidad e inclusión: derechos, apoyos y calidad de vida", en Verdugo, M.A & Schalock, R (coord.) Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia, Amarú Ediciones, Salamanca, 2013, pp. 4-17.

determinado en cada momento de la historia que ha potenciado o denegado diversos derechos, la mayor parte fundamentales, en las personas con discapacidad.

De esta manera, las formas de entender la discapacidad y la legislación en torno a la misma, han tenido una repercusión clara en las actuaciones llevadas a cabo en torno al colectivo en concreto y en los apoyos que se han brindado en cada momento. Atendiendo a todo esto, son diferentes los modelos y enfoques que se han ido sucediendo, desde un enfoque tradicional basado en la segregación y la aniquilación hasta un movimiento con sustrato en los derechos humanos, basado en la accesibilidad y la vida independiente⁴.

II. El modelo tradicional

El primero de los modelos, el tradicional, ha estado muy ligado a causas mágicas o religiosas. Durante gran parte de la historia ha sido frecuente asociarla discapacidad a una visión animista, relacionada con el castigo divino o a la intervención del Maligno⁵. Como consecuencia de esta percepción, estas personas no eran tratadas como "iguales" o ciudadanos de pleno derecho. Dándose una clara marginación, tanto a nivel orgánico-funcional como social, las personas con discapacidad mantuvieron un sitio marcado dentro de la estructura social, caracterizado por la dependencia y el sometimiento. De igual forma a lo expresado por Verdugo, Gómez⁶, se han combinado actitudes opuestas de rechazo y protección.

Otros autores como Palacios⁷ han coincidido en denominar esta etapa como modelo de la prescindencia, ya que es la sociedad en su conjunto la que prescinde de estas personas. Derivada de las causas animistas y religiosas ya mencionadas, surge la creencia de que el colectivo de personas con discapacidad no tenía nada que aportar a las necesidades de la comunidad. Las formas de exclusión se dan mediante dos estrategias ampliamente repetidas durante el devenir histórico, la eugenesia y la marginación. Ambas poseen un denominador común: la persona con discapacidad como poseedor de una vida desgraciada.

La eugenesia parte de la idea de que una vida con discapacidad no merece ser la pena vivida. Consecuentemente, en el caso de detectarse una discapacidad en el nacimiento, los infantes podían ser sometidos a infanticidio. Existen diferentes manifestaciones normativas en torno a esto. Una de ellas es en el Código de Manú (siglo III a.C), uno de los más célebres y conocidos textos legales de la antigua India, por el que se reconoce a la discapacidad como la consecuencia del destino (o el Karma) por los crímenes o pecados cometidos tanto por los padres como por los propios individuos⁸, llegando en algunas ocasiones al infanticidio.

Sin embargo, es en el periodo clásico cuando empieza a existir mayor evidencia sobre este aspecto. En este sentido, son las también reconocidas Leyes de Licurgo (siglo IX A.C), las que permiten en Esparta que las personas con algún tipo de defecto físico,

4 Casado Pérez, Demetrio, *Panorámica de la Discapacidad*, Barcelona, Intrees, 1991.

5 Egea, C. & Sarabia, A., "Visión y modelos conceptuales de la discapacidad", *Polibea*, núm. 73, 2004, pp. 29-42.

6 Idem.

7 Palacios, Agustina, *El modelo social de la discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid, Ediciones Cinca, 2008.

8 Bühler, G., "The Laws of Manu", *SBE*, núm. 25, 1886.

previo a un examen del recién nacido por un consejo ciudadano, fuesen eliminados⁹. En este caso, siendo arrojados desde lo alto del Monte Taigeto¹⁰. En sintonía con esto, grandes pensadores de la época también promovieron estas actitudes. Tanto Platón como Aristóteles, consideraban correcto eliminar a las personas, denominadas como “débiles” y “deficientes”, de la sociedad.

El primero de ellos, Platón, en su obra *Las Leyes*, fija en 5040 el número de personas de un estado ideal, no teniendo cabida las personas con discapacidad, por no ser considerados ciudadanos. Para él, el estado debía controlar la natalidad y eliminar a los sujetos “sobrantes” en caso de haberlos¹¹. El segundo autor, en su obra “*Política*”, indica: “Sobre el abandono y la crianza de los hijos, una ley debe prohibir que se críe a ninguno que esté lisiado.”¹²

Por lo que respecta a Roma, se da una variación de la situación de las personas con discapacidad desde su fundación (800 a.C.) hasta su caída (476 d.C.). Pronto se abandona una de las leyes atribuidas al mismísimo Rómulo, por la que un padre puede abandonar a un hijo “inválido” o “monstruoso”, siempre y cuando lo aprueben cinco vecinos. No obstante, el infanticidio sigue estando permitido en la república, durante los primeros ocho días de vida. En este sentido, la roca Tarpeia cumplía la misma función que el monte Taigeto en Esparta. Ante esta práctica había otra alternativa; la de la mutilación de estos niños y niñas para mendigar¹³. Además, a partir del Siglo II también se permitía su compra como esclavos o con fines de diversión¹⁴.

A lo largo de la Edad Media ya no tiene cabida el infanticidio. El Concilio de Braga (572 a.D), contempla nuevas leyes de protección por las cuales se establecen normas contra las prácticas abortivas y los filicidios. De igual forma, el fuero juzgo (el cual comprendía las leyes de los reyes godos) establecía la pena capital o la ceguera para las madres que mataran a sus hijos antes o después de nacer e imponía duras penas a los padres o a quienes los abandonaran¹⁵. De forma similar, el derecho romano cristianizado y la legislación canónica también favorecerían el cuidado y la protección de la infancia¹⁶.

Sin embargo, durante este periodo se aprecian dos interpretaciones bien marcadas. Por un lado, la discapacidad podía ser interpretada como el resultado del pecado original o la obra del diablo, provocando así un tratamiento de menosprecio. Por otro lado, se contemplaba como la obra de Dios, convirtiéndose en objeto de misericordia y caridad cristiana, y configurándose como un medio para alcanzar la salvación. De una forma u otra hay que resaltar que el camino que siguen ambas percepciones llevaban al mismo destino, la marginación.

9 Hernández, M., “El Concepto de Discapacidad: de la enfermedad al enfoque de derechos”, *Revista CES Derecho*, núm. 2, vol. 6, 2015, pp. 46-59.

10 Cfr. Aguilar Montoya, Gilda, *Del exterminio a la educación inclusiva: Una visión desde la discapacidad*. Conferencia presentada en el V Congreso Educativo Internacional: “De la educación tradicional a la educación inclusiva”, Costa Rica, Universidad de Costa Rica, Heredia, 2004.

11 Planella Ribera, Jordi. *Ser Educador: entre pedagogía y Nomadismo*, Barcelona, UOC, 2009.

12 Aristoteles, *Política*, (traducción de García Gual, C. y Pérez Jiménez), Madrid, Alianza Editorial, 1986.

13 Nuffield, E.J., *Biomedical Perspectives*, en Van Hasselt, V.B., Strain, P.S. y Hersen, M., *Handbook of Developmental and Physical Disabilities*, Nueva York, Pergamon Press, 1988, pp. 38-57.

14 Scheerenber, R.C., “Historia del Retraso Mental. San Sebastián: Servicio Internacional de Información sobre Subnormales”. Versión castellana de *A History of Mental Retardation. A Quarter Century of Promise*. Baltimore, Paul H. Brookes Publishing Co., 1984.

15 Vives, citado por Santofimio, op.cit.

16 Idem.

Asimismo, era frecuente la desposesión de las propiedades de las personas con discapacidad. Un ejemplo de ello es la ley denominada como King's Act, redactada por Eduardo I y puesta en marcha por Eduardo II en 1324¹⁷. En este mismo sentido, durante este periodo también es representativa la situación que vivían las personas sordas, consideradas desde Aristóteles como personas ineducables y menores ante la ley. Actualmente se piensa que se pudieron malinterpretar las ideas del filósofo o que, incluso, ni siquiera se pronunció a tal respecto¹⁸. Sin embargo, el rey Alfonso X, establece un cuerpo jurídico, a través de las siete partidas, por el que se les prohíbe, a aquellos que son sordos y mudos, realizar acciones como adoptar, realizar testamento e incluso heredar¹⁹. Movido por esta última limitación, un aristócrata Juan Fernández de Velasco y Tovar, decidió mandar instruir en 1548 a sus hijos varones en el “arte de hablar”, asegurando su derecho a la sucesión e inaugurando (de forma inconsciente) una nueva tradición en la educación de las personas sordas²⁰.

Influido primero por la corriente humanista del renacimiento y después por los movimientos sociales (bajo el lema de “Libertad, Igualdad y Fraternidad”), de la Revolución Francesa, comienza a desvincularse progresivamente la discapacidad de la demonología. Así, a lo largo del siglo XIX se producen diversos avances en una variedad de disciplinas como la medicina física, la psiquiatría, la psicología, el derecho o la educación, cuya orientación social subrayan el papel que juegan los factores socioambientales en la modificabilidad de la “deficiencia”

III. Paradigma de la rehabilitación

Con todo esto, se transita de una etapa, marcada por la exclusión y la segregación, a otra caracterizada por la integración y la rehabilitación. En este cambio de paradigma las causas de la discapacidad dejan de ser sobrenaturales para pasar a ser científicas, aludiéndose a la discapacidad en términos de salud o enfermedad. De forma similar, las personas con discapacidad dejan de ser consideradas inútiles por la sociedad en la medida en la que consigan ser rehabilitadas y normalizadas²¹. Tal y como indica Puig de la Bellacasa²² los resultados del proceso se miden casi en exclusiva en función del grado de destrezas funcionales alcanzadas y por la inserción de un empleo remunerado. Es decir, el éxito reside en tanto en cuanto la persona sea capaz de aproximarse a lo definido culturalmente como “normal”.

Aunque se sigue debatiendo ampliamente sobre diferentes medidas segregadoras, tales como la eutanasia, la esterilización forzada o el matrimonio entre personas con discapacidad (sobre todo con algún tipo de discapacidad congénita), comienza también a legislarse en torno a aquéllas que la adquieren como resultado de un accidente laboral o como resultado de la guerra.

¹⁷ Aguado Díaz, Antonio León, *Historia de las deficiencias*, Madrid, Libre editorial, 1995.

¹⁸ Bonilla y San Martín, Adolfo, “Aristóteles y los sordomudos”, *Boletín de la Asociación de Sordomudos de Madrid*, Madrid, núm. 2, 1906.

¹⁹ Vergara, J., “Marco histórico de la educación especial”, *Estudios sobre Educación ESE*, núm. 2, 2002, pp. 129-143.

²⁰ Plann, Susan, *A silent Minority: Deaf Education in Spain 1550–1835*, Berkeley, University of California Press, 1999.

²¹ *Ibidem*

²² Puig De la Bellacasa, Ramón, “Concepciones, paradigmas y evolución de las mentalidades sobre la discapacidad. En *Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía*”, *Discapacidad e información*, Madrid, España, Artegraf., 1990, pp. 63-96.

De esta forma, en 1910 se conforma la Organización Internacional del Trabajo (OIT), la cual publicó en 1955 una recomendación sobre Rehabilitación y Empleo de los Inválidos²³. Por su parte, en la Alemania de 1920 se publicó la primera Ley de Asistencia a Todo Tipo de Inválidos, estableciendo la obligatoriedad de la rehabilitación a todos los menores de 18 años. En España se redacta en 1922 la Ley de Accidentes de Trabajo y se crea el Instituto Nacional de Reeducción de Inválidos (el cual pasaría a ser el Instituto Nacional de Reeducción de Inválidos en 1933). Unos años más tarde, en 1929, tiene lugar en Ginebra el primer congreso de la Sociedad Internacional de Asistencia al Inválido de la Sociedad de Naciones, cuyas metas principales fueron la lucha contra la “invalidéz” y la igualdad sociocultural²⁴. Hay que señalar una vez más que, en este contexto, la discapacidad es vista como una característica interna del individuo y se centra en las deficiencias, limitaciones y dificultades que presenta el sujeto, el cual, a su vez, no tiene un papel activo en su proceso de rehabilitación. Nótese la actitud paternalista presente, por la que es el profesional quien controla todo el proceso, relegando a la persona al rol de paciente²⁵.

Hacia el final de esta etapa es necesario recalcar diferentes iniciativas, tanto nacionales como internacionales, de gran calado para la sociedad en general, pero también para las personas con discapacidad. Una de ellas, quizás la más importante, es la proclamación, en 1948, de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, a mano de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), por la cual se sancionan los tratos crueles, inhumanos o degradantes (artículo 5); se defiende el derecho a un nivel de vida adecuado que asegure la salud y el bienestar, en especial a la alimentación, el vestido, la vivienda, la asistencia médica y los servicios sociales necesarios (artículo 25); consagra el derecho a trabajar (artículo 23) y el derecho a la educación (artículo 26); y proclama el derecho a la seguridad social (artículo 22).

En 1950, el consejo Económico y social de la ONU demanda un programa internacional para la rehabilitación de personas con discapacidad física, el cual se puso en marcha en 1955. En el caso de España, en 1938 se crea la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE); nace en 1944 el Instituto de Medicina, Higiene y Seguridad del Trabajo; y en 1958 se constituye la Asociación Nacional de Inválidos Civiles (ANIC).

IV. El paradigma de la autonomía personal

Es en este punto, unas décadas más tarde, cuando comienza a conformarse una última etapa en la conceptualización de la discapacidad, denominada por Puig de la Bella casa (1990) como Modelo de la Autonomía Personal. Influenciada en parte por el modelo bio psicosocial y el concepto de normalización, y con el principal fin de romper con la visión paternalista y de ganar autodeterminación, no solo en el proceso de rehabilitación, sino también en el control de la propia vida de la persona con discapacidad, surge en la década de los 70 el movimiento de Vida Independiente (Independent Living Movement). Dicho movimiento es liderado por las personas con discapacidad, bajo un lema notorio “Nada sobre nosotros sin nosotros”. Como consecuencia, surge esta nueva perspectiva, donde el problema ya no reside en el

²³ Valencia, Luciano. Breve historia de las personas con discapacidad: De la opresión a la lucha por sus derechos, Argentina 2014.

²⁴ Hernández, M, op.cit

²⁵ Cfr. Verdugo, op.cit

propio individuo sino en el entorno que puede generar o no dependencia²⁶. Este modelo se traslada desde EEUU a todos los continentes y es percibido como un modelo mundial,

Tal y como indica Arnau Flores, este movimiento contribuyó a la puesta en práctica del principio de igualdad de oportunidades, y se basa en una premisa fundamental: la de favorecer la autodeterminación y empoderamiento de las personas con discapacidad, sobre todo de quienes tienen importantes necesidades de apoyo, a través de terceras personas, y de productos de apoyo.

Este movimiento conllevó un impulso en la proliferación de medidas legales e institucionales en materia de discapacidad. Algunas de ellas de suma relevancia, como el Reconocimiento Universal de los Derechos de las Personas Deficientes Mentales y la Declaración de los Derechos de las Personas Minusválidas, ambas en 1971. De igual forma, en los Estados Unidos de América, se instauran en 1973 las leyes conocidas como la Rehabilitation Act y la Education For All Handicapped Children Act, por la que se establece la obligación de la sociedad de proveer una educación y empleo dignos, así como la igualdad de oportunidades a las personas con discapacidad²⁷. Este movimiento comienza a trasladarse a España progresivamente. Así, en 1970, se creó el Servicio Social de Recuperación y Rehabilitación de Minusválidos (SEREM), el cual pasó a ser, en 1978, el Instituto Nacional de Servicios Sociales (INSERSO). Justo en ese mismo año se redactó la Constitución Española, contemplándose en su artículo 49 el desarrollo de políticas de previsión, tratamiento y rehabilitación de las personas con discapacidad.

Por otro lado, al centrarse la lucha en la supresión de todos los tipos de barreras que pudieran estar limitando las participaciones de las personas con discapacidad, tanto físicas como sociales, surge un concepto con un amplio calado en el futuro, el denominado como “Accesibilidad Universal y Diseño Para Todos”. Un arquitecto con discapacidad, Ron Mace, junto a sus colegas del Center for Universal Design (CUD), comenzaron a desarrollar y describir en los años 80 los principios y líneas en los que debían apoyarse los arquitectos con el fin de desarrollar edificios y espacios públicos accesibles²⁸. Este concepto, que sostiene que el diseño de los entornos físicos, productos y sistemas de comunicación deben ser capaces de anticipar las necesidades de todos los potenciales usuarios, independientemente de su edad o capacidades (Center for Universal Design, 1997; Parks, Roberts & Delise, 2017), tuvo (y sigue teniendo) una amplia repercusión. Ejemplo de ello es el II Congreso Interdisciplinario de Barreras Arquitectónicas y Urbanísticas de 1987 o la Conferencia Europea sobre Accesos a Edificios Públicos para Personas con Discapacidad, también en 1987, organizada por el Consejo Holandés de Discapacitados, por el que se conciben iniciativas para mejorar la accesibilidad del entorno construidos de la Comunidad Europea.

En España, todas estas acciones ya mencionadas, junto a otras como la Declaración de Derechos del Deficiente Mental aprobada por las Naciones Unidas, el 20 de

²⁶ Romañach, J. y Palacios, A., “El modelo de la diversidad: una nueva visión de la bioética desde la perspectiva de las personas con diversidad funcional (discapacidad)”, *Intersticios: revista sociológica de pensamiento crítico*, núm.2, vol. 2, 2008.

²⁷ Van Hasselt, V.B., Strain, P.S, Hersen, M., “Introduction”, en Van Hasselt, V.B., Strain, P.S. y Hersen, M., “Handbook of Developmental and Physical Disabilities”, Pergamon Press, Nueva York, 1988, pp. 3-20.

²⁸ Ruiz, R., Soler, L., Echeita, G., Sala, I., y Datsira, M., “El principio del Universal Design. Concepto y desarrollos en la enseñanza superior”, *Revista de Educación*, España, 2012.

diciembre de 1971 o la Declaración de los Derechos de los Impedidos, el 9 de diciembre de 1975, aprobada también por las Naciones Unidas, propician que se cree a través de Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos (LISMI).

En la LISMI se materializa, por primera vez, la importancia de la prestación obligatoria por parte de los poderes públicos de los diferentes recursos necesarios para asegurar la participación social de las personas con discapacidad en diferentes ámbitos como el educativo, el laboral, el económico o el jurídico. Para ello, esta Ley delimita un sistema de cuotas de reserva de empleo que permita la entrada al mundo laboral de las personas con discapacidad, regula el acceso a los estudios y provoca transversalidad en la legislación. Sin embargo, el incumplimiento continuado de la ley (sobre todo en lo relacionado con el acceso al mercado laboral de las personas con discapacidad) promovió más tarde el Real Decreto 27/2000, de 14 de enero, por el que se establecieron las medidas alternativas de carácter excepcional al cumplimiento de la cuota de reserva del 2 por 100 en favor de trabajadores discapacitados en empresas de 50 o más trabajadores.

Los años 90, por su parte, se caracterizaron por una mayor regularización en la materia. El ejemplo más representativo es la resolución de las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad promovidas por las Naciones Unidas las cuales, aunque jurídicamente no fueron vinculantes, representaron el compromiso moral y político de los gobiernos respecto de la adopción de medidas encaminadas a lograr la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. Entre estas medidas destacan el establecimiento de programas de acción para que el entorno físico sea accesible y para garantizar el acceso a la información y la comunicación. De forma similar, la entonces Comunidad Económica Europea, en el tratado de Ámsterdam, dispone en su artículo 13 la necesidad de adoptar acciones adecuadas para luchar contra todo tipo de discriminaciones, haciendo especial hincapié en aquellas derivadas de la discapacidad. Un año siguiente, este mismo organismo, bajo el lema de "Hacia una Europa sin Barreras para las Personas con Discapacidad" propone el 2003 como Año Europeo de las Personas con Discapacidad, con el fin de erradicar las actitudes negativas hacia la discapacidad, sensibilizar a la opinión pública y catalizar la adopción de nuevas políticas.

Esto derivó en España en la creación de la Ley 51/2003 de Igualdad de Oportunidades, No Discriminación y Accesibilidad (LIONDAU). El objetivo de dicha ley no es otro que el de complementar la LISMI e impulsar las políticas de equiparación de las personas con discapacidad mediante tres ejes fundamentales: la lucha contra la discriminación, la acción positiva y la accesibilidad universal. De manera más concreta, la LIONDAU introduce el concepto de accesibilidad y de los diferentes tipos de barreras, facilita la modificación y actualización del Código Técnico de Edificación, defiende el principio de igualdad de oportunidades y no discriminación y aborda cuestiones como las condiciones básicas de accesibilidad en la utilización de tecnologías, productos y servicios relacionados con la sociedad de la información y medios de comunicación social; acceso y utilización de los medios de transporte; acceso y utilización de los espacios públicos urbanizados; el currículo formativo sobre accesibilidad universal y formación de profesionales en la materia; y la futura regulación de la lengua de signos con el fin de garantizar el aprendizaje y el acceso a la información y comunicación de las personas sordas y con discapacidad auditiva.

Sin embargo, es en 2006 cuando se produce uno de los principales hitos en la lucha por la igualdad de oportunidades y por el cambio de actitudes hacia la discapacidad al aprobarse la Convención Internacional sobre los Derechos de las personas con discapacidad, en la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006. Tal y como indica Parra-Dussan²⁹, es la primera convención del siglo XXI y supone el reconocimiento de las personas con discapacidad después de transitar por un estado de marginación y exclusión histórico, a través de un instrumento de derecho internacional. Ordenado en 50 artículos, recoge los principios que rigen su aplicación, derechos dirigidos a promover y proteger la libertad, la igualdad y la dignidad de las personas con discapacidad como ciudadanos de pleno derecho.

Entre sus principios, desarrollados en el artículo 3, destacan el respeto a la dignidad, la autonomía individual, la libertad de tomar las propias decisiones, la independencia de las personas; la no discriminación; la participación e inclusión plenas y efectiva en la sociedad; el respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humanas; la igualdad de oportunidades; la accesibilidad; la igualdad entre el hombre y la mujer; y el respeto a la evolución de las facultades de los niños y las niñas con discapacidad y de su derecho a preservar su identidad. Por su parte, no solo es vinculante para los Estados que la acepten, sino que es de obligatorio cumplimiento.

Como consecuencia, en España se materializan dos leyes de gran calado en los años posteriores. En primer lugar, 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 de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas y, en segundo lugar, 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 su inclusión social.

En la primera de ellas, 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 de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordo ciegas, trata de garantizar la accesibilidad de las personas sordas y sordo ciegas a la vida social, cultural y educativa, ya sea mediante la figura de los intérpretes de lengua de signos, los guía-intérpretes y los diferentes productos de apoyo. De igual forma, se reconocen los derechos lingüísticos y culturales de las personas usuarias de la Lengua de Signos Españolas y Catalana y se crea el Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española (CNLSE) cuyos objetivos son los de velar por el desarrollo e impulso del proceso de normalización de la lengua de signos española así como velar por el buen uso de la misma; actuar como centro de referencia y difusión en el ámbito de la normalización de la lengua de signos española; e impulsar acciones de investigación relacionadas con el marco de actuación del CNLSE.

Por su parte 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 su inclusión social, trata de ajustarse a la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad. En este sentido, establece diversos ejes para la acción. El primero de ellos es el derecho a la educación inclusiva, gratuita, de calidad y en igualdad de condiciones respecto a las demás personas. El segundo de ellos es

²⁹ Parra-Dussan, C., "Educación Inclusiva: Un modelo de diversidad humana", Revista de Educación y Desarrollo Social, núm. 1, 2011, pp. 139-150.

el derecho a la vida independiente a través de la accesibilidad de las personas con discapacidad a los diferentes entornos, procesos, bienes, productos y servicios, el transporte, la información, así como en los medios de comunicación social y en el empleo. El tercero de ellos es el derecho al trabajo con garantías de igualdad de trato y oportunidades, a partir de diferentes tipos de empleo como: el empleo ordinario (tanto en empresas privadas como en las administraciones públicas), el empleo protegido en centros especiales de empleo y enclaves laborales y el empleo autónomo. El cuarto de los ejes corresponde al derecho a la protección social, entendido como el derecho a unos servicios y prestaciones sociales que atiendan con garantías de suficiencia y sostenibilidad sus necesidades, dirigidos al desarrollo de su personalidad y su inclusión en la comunidad, incrementando su calidad de vida y bienestar social.

El quinto y último se centra en el derecho a la participación en los asuntos públicos, entendidos como la participación en la vida política y la participación en la vida pública.

V. Conclusiones

Coincidiendo con Aparicio³⁰, se torna importante conocer el pasado y entender el presente como forma de poder proyectar el futuro. Las diferentes concepciones y percepciones sociales en torno al concepto de qué es la discapacidad y la forma de responder a los desafíos que presenta han variado a lo largo de los años y ha marcado de forma indeleble el diseño de las respuestas que se han proporcionado acerca de ésta, sobre todo en las últimas décadas³¹.

Con todo esto y habida cuenta del progreso normativo, todavía existen diferentes barreras que limitan la participación de las personas con discapacidad y que generan debate. En este sentido, la accesibilidad sigue siendo limitada, como ya ha manifestado el CERMI en el informe España 2015, sobre Derechos Humanos y Discapacidad y más recientemente en la campaña conocida como “Horizonte Accesibilidad 4 diciembre 2017” por la que se incumple la fecha límite establecida por la Ley General de Derechos de las Personas con Discapacidad y de su Inclusión Social, para que todos los productos, bienes, entornos y servicios sean accesibles.

Por su parte también se hace necesaria abordar la cuestión de la discapacidad desde una perspectiva de género. La doble discriminación que vive la mujer, por ser mujer y tener discapacidad, todavía hoy es un problema por resolver³².

Por último, la cuestión de la educación sigue planteando diferentes barreras, el informe de la investigación relacionada con España³³, indica que, aunque existen iniciativas para transitar hacia una educación inclusiva, se revelan violaciones al derecho a la misma, por parte de un sistema educativo que continúa excluyendo a las personas con discapacidad y que sigue anclada en un modelo médico de la misma.

³⁰ Aparicio Agreda, María de Lourdes, “Evolución de la conceptualización de la discapacidad y de las condiciones de vida proyectadas para las personas en esta situación” en Reyes, M., & Conejero, S. (coord.), *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV coloquio de Historia de la Educación*, Pamplona, Iruña, 2009.

³¹ Jiménez-Lara, A. & Huete, “Políticas públicas sobre discapacidad en España. Hacia una perspectiva basada en los derechos”, *Política y Sociedad*, 2009, núm. 1, pp.137-152.

³² Revisar obra de los siguientes autores en la bibliografía: Arnau, Moya, Vivas, Jenaro, Flores & Castaño.

³³ Organización Mundial de la Salud, Informe de la investigación relacionada con España bajo el artículo 6 del Protocolo Facultativo. Comité sobre los derechos de las personas con discapacidad, 2018.

VI. Bibliografía

Aguado Díaz, Antonio León, Historia de las deficiencias, Madrid, Libre editorial, Colección Tesis y Praxis, 1995.

Aguilar Montoya, Gilda, Del exterminio a la educación inclusiva: Una visión desde la discapacidad. Conferencia presentada en el V Congreso Educativo Internacional: "De la educación tradicional a la educación inclusiva, Costa Rica, Universidad de Costa Rica, Heredia, 2004.

Aparicio Agreda, María de Lourdes, "Evolución de la conceptualización de la discapacidad y de las condiciones de vida proyectadas para las personas en esta situación" en Reyes, M., & Conejero, S. (coord.), El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV coloquio de Historia de la Educación, Pamplona, Iruñea, 2009.

Arnau, Soledad, "La filosofía de vida independiente. Una estrategia política No violenta para una cultura de paz", Revista latinoamericana de educación inclusiva, Argentina núm. 1, vol. 7, 2013, pp. 93-112.

Aristóteles, Política, (trad. de García Gual, C. y Pérez Jiménez), Madrid, Alianza editorial, 1986.

Bonilla y San Martín, Adolfo, "Aristóteles y los Sordomudos", Boletín de la Asociación de Sordomudos de Madrid, Madrid, núm. 2, 1906. BOE 20 de diciembre de 2003.

Bühler, G., The Laws of Manu, SBE25, 1886.

Casado Pérez, Demetrio, Panorámica de la Discapacidad. Barcelona, Intrees, 1991.

Center for Universal Design,. The principles of universal design. (Version 2.0) [Brochure]. Raleigh, NC: North Carolina State University. 1997.

Egea, C., & Sarabia, A., Visión y modelos conceptuales de la discapacidad, Polibea, núm. 73, 2004, pp. 29-42.

Gascón, A. y Storch, J.G., Historia de la Educación de sordos en España, Madrid, Editorial Universitaria Ramón Areces, 2004.

Hernández, M., "El Concepto de Discapacidad: De la Enfermedad al Enfoque de Derechos", Revista CES Derecho, núm. 2, vol. 6, 2015, pp. 46-59.

Inzúa, V., "Una conciencia histórica y la discapacidad", Revista de Trabajo Social Nueva Época, núm. 3, 2001, pp.76-83.

Jenaro, C., Flores, N., & Castaño, R., "Actitudes hacia la diversidad: el papel del género y de la formación" Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia, núm. 9, 2014, pp. 50-62.

Jiménez-Lara, A. & Huete, "Políticas públicas sobre discapacidad en España. Hacia una perspectiva basada en los derechos" en Política y Sociedad, núm. 1, 2009, pp. 137-152.

Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos. BOE 20 de mayo de 1982

Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de Igualdad de Oportunidades, No discriminación y Accesibilidad Universal de las personas con Discapacidad.

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 de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas. BOE 25 de octubre de 2007

Moya Maya Asunción, "La sexualidad en mujeres con discapacidad. Perfil de su doble discriminación", *Feminismo/s*, España, núm. 13, 2009, pp.133-152.

Nuffield, E.J. *Biomedical Perspectives*, en V.B. Van Hasselt, P.S. Strain y M. Hersen, *Handbook of Developmental and Physical Disabilities*, Nueva York, Pergamon Press, 1988, pp. 38-57.

Organización Mundial de la Salud, Informe de la investigación relacionada con España bajo el artículo 6 del Protocolo Facultativo. Comité sobre los derechos de las personas con discapacidad, 2018.

Organización de las Naciones Unidas, Declaración de los Derechos del Retrasado Mental, 2027a. Sesión Plenaria de la ONU del 20-XII-1971.

Organización de las Naciones Unidas 1982. El programa de acción mundial para las personas con discapacidad. Resolución 37/52 de la Asamblea General de las Naciones Unidas. 1982.

Organización de las Naciones Unidas Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad, 1993.

Organización de las Naciones Unidas. Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, 2006.

Palacios, Agustina, *El modelo social de la discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, Madrid, Ediciones Cinca, 2008.

Park Hye, Jin, Roberts, K., & Delise, D. "The effects of professional development on Universal Design for instruction on faculty perception and practice" *Hawaii, Journal of postsecondary Education & Disability*, núm. 2, vol. 30, 2017, pp. 123-139.

Parra-Dussan, C., "Educación Inclusiva: Un modelo de diversidad humana", *Revista De Educación y Desarrollo Social*, núm. 1, 2011, pp.139-150.

Plann, Susan, *A silent Minority: Deaf Education in Spain 1550–1835*, Berkeley, University of California Press, 1999.

Planella Ribera, Jordi, *Ser Educador: entre pedagogía y Nomadismo*, UOC, Barcelona, 2009.

Puig De la Bellacasa, Ramón, "Concepciones, paradigmas y evolución de las mentalidades sobre la discapacidad. En Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía", *Discapacidad e información*, Madrid, España, Artegraf., 1990, pp. 63-96.

Real Decreto 27/2000, de 14 de enero, por el que se establecen las medidas alternativas de carácter excepcional al cumplimiento de la cuota de reserva del 2 por 100 en favor de trabajadores discapacitados en empresas de 50 o más trabajadores. BOE núm. 22, de 26 de enero de 2000.

Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social. BOE núm. 289, de 3 de diciembre de 2013.

Romañach, J. y A. & Palacios. "El modelo de la diversidad: una nueva visión de la bioética desde la perspectiva de las personas con diversidad funcional (discapacidad)". *Intersticios: revista sociológica de pensamiento crítico*, núm. 2, vol. 2, 2008.

Ruiz, R., Solé, L., Echeita, G., Sala, I., y Datsira, M. "El principio del Universal Design. Concepto y desarrollos en la enseñanza superior", *Revista de Educación*, España, 2012.

Santofimio, G., "De la anomalía a la discapacidad, una larga historia de exclusión social: de la muerte, al destierro y el repudio a la inclusión educativa", *Revista Inclusión & Desarrollo*, Bolívar, núm. 1, vol. 3, 2016, pp. 34-46.

Scheerenber, R.C., "Historia del Retraso Mental. San Sebastián: Servicio Internacional de Información sobre Subnormales" (Versión castellana de *A History of Mental Retardation. A Quarter Century of Promise*. Baltimore, Paul H. Brookes Publishing Co., 1984.

Unión Europea Tratado de Ámsterdam por el que se modifican el tratado de la Unión Europea, los tratados constitutivos de las comunidades europeas y determinados actos conexos, 1997.

Valencia, Luciano, *Breve historia de las personas con discapacidad: De la opresión a la lucha por sus derechos*, Argentina 2014.

Van Hasselt, V.B., Strain, P.S. y Hersen, M. Introduction en V.B. Van Hasselt, P.S. Strain y M. Hersen, "Handbook of Developmental and Physical Disabilities", Pergamon Press, Nueva York, 1988, pp. 3-20

Verdugo, M.A., Gómez, L., & Navas, P. "Discapacidad e inclusión: derechos, apoyos y calidad de vida", en Verdugo, M.A & Schalock, R. (coord.), *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia*, Amarú Ediciones, Salamanca, 2013, pp. 4-17.

Vergara, J. "Marco histórico de la educación especial", *Estudios sobre Educación ESE*, 2, 2002, pp. 129-143.

Vivas Tesón, Inmaculada, "Mujer y Discapacidad", en *Investigación y género. Avance en las distintas áreas de conocimiento*, Universidad de Sevilla, 2009, pp. 1469-148

**ANEXO II. DOCUMENTO DE
CONSENTIMIENTO INFORMADO.**

**UNIDAD DE APOYO A PERSONAS CON DISCAPACIDAD
UNIVERSIDAD REY JUAN CARLOS**

**CONSENTIMIENTO DE LA PRESTACION DEL SERVICIO Y CONDICIONES
GENERALES**

Por el presente documento, el abajo firmante (en adelante el perceptor) admite que comprende y acepta los puntos que se citan a continuación, con respecto a la prestación del/los servicio/s o apoyo/s (en adelante las actuaciones) que la Unidad de Apoyo a Personas con Discapacidad (UAD en lo sucesivo) de la Universidad Rey Juan Carlos pone a su disposición:

1. Que las actuaciones que llevará a cabo la UAD se emprenden como consecuencia de una solicitud de apoyo para lograr una mayor integración en la vida universitaria, la cual ha sido formulada por el perceptor, de forma directa y voluntaria mediante los cauces oportunos, a la Universidad Rey Juan Carlos.
2. Que las actuaciones emprendidas por la UAD, bajo la supervisión del Director de dicha Unidad, se encaminan a potenciar y facilitar el mayor grado de autonomía e integración del perceptor en la Universidad y la vida universitaria.
3. Que las actuaciones lo serán en forma de modificaciones ambientales, prestación de apoyo personal bajo la modalidad de beca, o de otros servicios concretos, los cuales le han sido explicados por la UAD de forma clara.
4. Que en el caso de formularse las actuaciones a través de la figura de un becario acompañante voluntario, éste será estudiante de la Universidad y por tanto no un profesional sanitario, y en tanto que estudiante de la misma se rige por los derechos y deberes de los estudiantes recogidos por los Estatutos de la Universidad Rey Juan Carlos. Por otro lado se admite que el becario acompañante voluntario queda exento de responsabilidad civil respecto al curso de la discapacidad que afecte al perceptor (o hechos que se deriven de ella directamente), así como que no se establece relación contractual alguna que le obligue a ejercer cuidado o tutela, sino que sus obligaciones serán las recogidas en las bases publicadas en la convocatoria correspondiente.
5. Que un aprovechamiento inadecuado de los servicios prestados por la UAD y de las responsabilidades académicas del perceptor, de una beca de acompañamiento voluntario, o la vulneración de los derechos del voluntario así como de su dignidad o integridad, implicará la suspensión inmediata del disfrute de dicho apoyo.

6. Que las actuaciones emprendidas no implican la puesta en marcha de un proceso de tratamiento o intervención clínica por parte de la Universidad Rey Juan Carlos o de la UAD, ni una contraprestación económica hacia el receptor del servicio.
7. Que dichas actuaciones dependen de los recursos de que disponga la UAD en el momento de la solicitud, aceptándose por tanto que se han puesto en funcionamiento todos los medios oportunos por parte del servicio y sus miembros, así como por la Universidad y sus órganos, para garantizar el cumplimiento de la normativa general básica sobre discapacidad, y normativas específicas sobre Universidad y Discapacidad.
8. Que es consciente de que no existen garantías absolutas de que el resultado de las actuaciones sea el más satisfactorio.
9. Que por la aceptación de la puesta en marcha de la UAD se compromete a colaborar con éste, con los miembros del mismo, y con los órganos y personas de la Universidad que hayan sido designados por los Órganos de Gobierno oportunos, para la consecución de los objetivos fijados de mutuo acuerdo por ambas partes.
10. Que por la firma del presente da su consentimiento para que se celebren tutorías de orientación vocacional y asesoramiento especializado para el empleo, con la colaboración de la Fundación Universia, para lo cual accede a que se facilite a esta última los datos de contacto con el receptor del servicio.
11. Que consiente que la UAD contacte con el/los profesional/es sanitario/s responsables de su caso clínico en caso de detectar una exacerbación de sus síntomas/patología o una alteración de su estado de salud significativa que pueda repercutir negativamente sobre su calidad de vida, a fin de garantizar un óptimo estado de salud del receptor, así como asegurar que su participación en la vida universitaria sea lo más autónoma posible.
12. Que es consciente que en caso de producirse lo indicado en el punto 11, dicha acción se realizará de acuerdo a la lex artis y al secreto profesional que rigen a los profesionales sanitarios involucrados en la UAD.
13. Que las actuaciones emprendidas por la UAD son de carácter anual, entendiendo como tal un curso lectivo, y que por tanto deben renovarse mediante solicitud al principio del curso académico. A tal efecto se considerará como fecha de finalización de las medidas que queden fuera de

las garantizadas por la legislación vigente el día siguiente a la finalización de los exámenes de la convocatoria de junio.

Si está usted en disposición de aceptar la mutua colaboración que le ofrecemos, una vez informado de las particularidades de la UAD, firme el conforme en el presente impreso. Muchas gracias.

Yo (Nombre y apellidos)

He leído la hoja de información que se me ha entregado.

He podido solicitar las correspondientes aclaraciones y he recibido suficiente información al respecto.

Fecha

Firma del participante

Móstoles, a dede

Anexo II. Documento de Consentimiento informado.

**ANEXO III. CUESTIONARIO PARA EL
ANÁLISIS DE LA INFLUENCIA DEL
ORIENTADOR EDUCATIVO EN EL
ACCESO A ESTUDIOS DE GRADO
UNIVERSITARIOS EN ALUMNADO CON
DISCAPACIDAD.**

Este cuestionario tiene como objetivo obtener los datos necesarios para valorar el nivel de orientación académica y profesional, recibida por los estudiantes con discapacidad de la Universidad Rey Juan Carlos, en la elección de sus estudios de grado. Los datos obtenidos en dicha encuesta, totalmente anónima, únicamente serán utilizados con fines académicos.

Instrucciones: rellene sobre la línea la información solicitada.

Edad _____ Titulación _____

Tipo de discapacidad* _____

Sexo _____ Curso _____ Grado de discapacidad (%) _____

Lugar de residencia _____

*Física y/u orgánica, psíquica, sensorial/visual, sensorial/auditiva, intelectual

1. ¿Cuál es la vía de acceso por la que ha accedido al grado que está estudiando?

Vía de Acceso	Marque con un aspa
Bachillerato y Formación Profesional	
Titulados universitarios	
Estudiantes mayores de 25 años	
Estudiantes mayores de 40 años	
Estudiantes mayores de 45 años	

2. ¿Ha recibido algún tipo de asesoramiento por parte del orientador de su anterior centro educativo a la hora de conocer la oferta educativa disponible?

SÍ _____ NO _____

3. Considera que el asesoramiento por parte del orientador de su anterior centro educativo a la hora de conocer la oferta disponible ha sido (marque solo una opción)

	Marque con un aspa
Inexistente	
Escasa	
Suficiente	
Adecuada	

4. ¿A qué fuente ha recurrido en primer lugar para recibir información sobre la oferta educativa disponible? (Marque sólo una)

	Marque con un aspa
Orientador educativo	
Internet	
Familiares	
Amigos	
Ferias de oferta educativa	
Otros	

5. ¿Cuál ha sido la principal fuente a la que ha recurrido para informarse sobre la oferta educativa disponible? (ordénelas según la importancia, siendo 1 la más importante y 6 la menos importante. No se pueden repetir opciones).

	Marque con un aspa
Orientador educativo	
Internet	
Familiares	
Amigos	
Ferias de oferta educativa	
Otros	

6. En el caso de haber recibido asesoramiento por parte del orientador de su anterior centro educativo ¿Cuál fue la principal opción educativa recomendada? (marque sólo una)

	Marque con un aspa
Estudios Universitarios	
Formación Profesional de Grado Superior	
Formación Profesional de Grado Medio	
Otros	

7. ¿Ha recibido algún tipo de asesoramiento por parte del orientador de su anterior centro educativo a la hora de elegir los estudios que cursa actualmente?

SÍ _____ NO _____

8. En el caso de haber recibido asesoramiento por parte del orientador de su anterior centro educativo ¿Ha tenido alguna influencia en la elección personal de sus estudios?

	Marque con un aspa
Ninguna	
Poca	
Bastante	
Mucha	

9. En el caso de haber recibido asesoramiento ¿Considera que el asesoramiento recibido por parte del orientador de su anterior centro educativo en lo referente al grado que está estudiando actualmente ha sido:

	Marque con un aspa
Inexistente	
Escasa	
Suficiente	
Adecuada	

10. Principalmente, a la hora de elegir el grado que está estudiando, el factor que más ha valorado, personalmente, ha sido (ordénelas por orden de preferencia siendo 1 la más importante y 5 la menos importante. No se pueden repetir opciones):

Las futuras salidas laborales y el salario	
Se ajusta a mi área de intereses y valores	
Se ajusta a mis capacidades	
La cercanía del centro respecto al domicilio	
Otras	

11. Principalmente, a la hora de elegir el grado que está estudiando, el factor que más ha valorado el orientador de su anterior centro educativo ha sido (Ordénelas por orden de preferencia siendo 1 la más importante y 5 la menos importante. No se pueden repetir opciones):

Las futuras salidas laborales y el salario	
El área de intereses y valores	
Se ajusta a mis capacidades	
La cercanía del centro respecto al domicilio	
Otras	

12. En el caso de haber recibido asesoramiento por parte del orientador de su anterior centro educativo ¿Consideras que se ajustaba a su área de intereses?

	Marque con un aspa
Muy en desacuerdo	
En desacuerdo	
De acuerdo	
Muy de acuerdo	

13. En el caso de haber recibido asesoramiento por parte del orientador de su anterior centro educativo ¿Considera que se ajusta a sus capacidades?

	Marque con un aspa
Muy en desacuerdo	
En desacuerdo	
De acuerdo	
Muy de acuerdo	

14. ¿Ha influido la opinión del orientador de su anterior centro educativo en la elección final del grado que está estudiando?

	Marque con un aspa
Nada	
Poco	
Bastante	
Mucho	

15. ¿Ha influido la opinión del orientador de su anterior centro educativo en la elección final de la universidad en la que está estudiando?

	Marque con un aspa
Nada	
Poco	
Bastante	
Mucho	

16. ¿Considera que la labor del orientador en materia de asesoramiento académica y profesional ha sido la adecuada?

	Marque con un aspa
Muy en desacuerdo	
En desacuerdo	
De acuerdo	
Muy de acuerdo	

17. ¿Cómo consideras que ha sido la orientación que has experimentado en la anterior etapa educativa, previa al acceso a la universidad?

18. ¿Cómo valoras la influencia de la orientación en la elección de los estudios actuales?

Ha llegado al final de la encuesta. Muchas gracias por su participación y por su tiempo.

**ANEXO IV. CUESTIONARIO PARA
CONOCER LAS PERCEPCIONES DEL
ESTUDIANTE CON DISCAPACIDAD EN
TORNO A LA CALIDAD DOCENTE EN EL
PROCESO DE ENSEÑANZA
APRENDIZAJE.**

Este cuestionario es totalmente anónimo y tiene como fin principal conocer el grado de satisfacción de los estudiantes con discapacidad en relación a los docentes. Los datos obtenidos únicamente serán utilizados con fines académicos.

Instrucciones: rellene sobre la línea la información solicitada.

Edad_____

Sexo_____

Tipo de discapacidad*_____

Grado de discapacidad (%)_____

Lugar de residencia_____

Grado que estudia_____

Curso en el que se encuentra _____

Rama de conocimiento a la que pertenece el grado que está estudiando.

- Ciencias Sociales
- Ciencias
- Ciencias de la Salud
- Ingeniería y Arquitectura
- Artes y Humanidades.

*Discapacidad psíquica, sensorial/visual, sensorial/auditiva, Intelectual, Pluridiscapacidad

1. Grado de Acuerdo y desacuerdo en relación con aspectos docentes generales.

Evalúa cada uno de los apartados otorgando los siguientes valores: 1 (completamente en desacuerdo); 2 (poco de acuerdo); 3 (ni de acuerdo ni en desacuerdo); 4 (muy de acuerdo) y 5 (completamente de acuerdo).

Los docentes respetan los horarios de clase

1	2	3	4	5

Los docentes explican la guía docente.

1	2	3	4	5

Los docentes informan sobre los criterios de evaluación

1	2	3	4	5

Anexo IV. Cuestionario para conocer las percepciones del estudiante con discapacidad en torno a la calidad docente en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Los docentes tienen disponibilidad para atender al alumno

1	2	3	4	5

Los docentes explican con claridad

1	2	3	4	5

Las actividades docentes se ajustan a lo establecido en la guía docente

1	2	3	4	5

Se facilita el seguimiento y el aprendizaje de las materias

1	2	3	4	5

Estoy satisfecho con la labor del profesor

1	2	3	4	5

Se proponen actividades complementarias

1	2	3	4	5

2. Grado de acuerdo con aspectos docentes relacionados con la atención a las necesidades educativas especiales.

Evalúa cada uno de los apartados otorgando los siguientes valores: 1 (completamente en desacuerdo); 2 (poco de acuerdo); 3 (ni de acuerdo ni en desacuerdo); 4 (muy de acuerdo) y 5 (completamente de acuerdo)

Los docentes me permiten usar tecnología de apoyo para el seguimiento de las clases y realización de los exámenes.

1	2	3	4	5

El docente me aporta una copia de los contenidos que se van a tratar en clase o un resumen con los aspectos más importantes.

1	2	3	4	5

Los docentes permiten diferentes formas de realización de exámenes, adaptadas a las necesidades educativas de los estudiantes.

1	2	3	4	5

Anexo IV. Cuestionario para conocer las percepciones del estudiante con discapacidad en torno a la calidad docente en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Los docentes realizan adaptaciones individualizadas acorde a mis necesidades educativas.

1	2	3	4	5

Los docentes comienzan las clases con un breve resumen sobre los puntos que se tratarán ese día.

1	2	3	4	5

Los docentes concluyen las clases haciendo un breve resumen sobre los aspectos importantes vistos ese día.

1	2	3	4	5

Los docentes conectan los puntos importantes vistos en clase con los principales objetivos y competencias de la asignatura.

1	2	3	4	5

Los docentes usan la tecnología para favorecer que los materiales estén disponibles en diferentes formatos.

1	2	3	4	5

Los docentes presentan los contenidos en diferentes formatos (P.ej: textos, audios, videos, esquemas...)

1	2	3	4	5

Los docentes crean diferentes oportunidades para favorecer el compromiso hacia el aprendizaje.

1	2	3	4	5

Los docentes utilizan diferentes metodologías en su clase (P. ej. clases magistrales, trabajo en grupo pequeño, trabajo cooperativo...).

1	2	3	4	5

Los docentes me permiten demostrar el conocimiento a través de otras formas diferentes a los exámenes tradicionales.

1	2	3	4	5

Anexo IV. Cuestionario para conocer las percepciones del estudiante con discapacidad en torno a la calidad docente en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Los docentes me permiten contar con tiempo adicional para la realización de exámenes.

1	2	3	4	5

Los docentes me permiten contar con tiempo adicional para la entrega de trabajos si lo necesito.

1	2	3	4	5

Ha llegado al final de la encuesta. Muchas gracias por su participación y por su tiempo.

**ANEXO V. CARTA DE PRE-
ACEPTACIÓN. ATENCIÓN A LAS
NECESIDADES EDUCATIVAS
ESPECIALES DE LOS ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS CON DISCAPACIDAD:
LA HERRAMIENTA ACAUNEEs COMO
PARTE DEL PROCESO DE INCLUSIÓN
EDUCATIVA**

Anexo V. Carta de pre-aceptación. Atención a las necesidades educativas especiales de los estudiantes universitarios con discapacidad: La herramienta ACAUNEEs como parte del proceso de inclusión educativa

Ver carta

20/9/19 15:04

Fecha: Sep 19, 2019
A: "JOSÉ LUIS LÓPEZ" joseluis.lopez@urjc.es
De: "Cultura y Educación/Culture and Education" cye@ub.edu
Asunto: Your submission RCYE-2018-0142R1

Sep 19, 2019

Ref.: Ms. No. RCYE-2018-0142R1

Atención a las necesidades educativas especiales de los estudiantes universitarios con discapacidad: la herramienta ACAUNEEs como parte del proceso de inclusión educativa.
Cultura y Educación

Dear Mr. LÓPEZ,

I am pleased to tell you that your work has now been pre-accepted for publication in Cultura y Educación .

It was pre-accepted on Aug 01, 2019

If available, comments from the Editor and Reviewers will be sent to you once the translation process is complete.

What pre-acceptance means: Cultura y Educación is a bilingual publication - your article will be translated and published in both English and Spanish. Your work has been accepted from a scientific and editorial standpoint; however, for your paper to be finally and totally accepted for publication, we ask for your collaboration throughout the translation process. You will receive instructions presently from Gloria Palomino, Fundación Infancia y Aprendizaje's Translation Manager.

Also, if you have not participated as a reviewer for Cultura y Educación and you are interested in doing so, we ask for your cooperation by logging in to your account at: <https://www.editorialmanager.com/rcye/> and checking and updating your information and keywords. Please ensure that you complete all fields to facilitate future searches. The task of ensuring the quality of the papers published in our journal is one of utmost importance to us, and we welcome and appreciate your help.

Thank you for submitting your work to this journal.

With kind regards

Liliana Tolchinsky,
Editor
Cultura y Educación, Culture and Education
cye@ub.edu

Sep 19, 2019

Ref.: Ms. No. RCYE-2018-0142R1

Atención a las necesidades educativas especiales de los estudiantes universitarios con discapacidad: la herramienta ACAUNEEs como parte del proceso de inclusión educativa.
Cultura y Educación

Estimado/a Mr. LÓPEZ,

Me complace informarle de que su trabajo ha sido pre-aceptado para su publicación en Cultura y Educación .

La fecha de pre-aceptación fue Aug 01, 2019

Si están disponibles, los comentarios tanto del editor como de los revisores le serán enviados una vez completado el proceso de traducción.

Qué significa la pre-aceptación: Cultura y Educación es una publicación bilingüe - su artículo se traducirá y publicará en español e inglés. Su artículo ha sido aceptado desde el punto de vista científico y editorial; sin embargo, para que se considere final y totalmente aceptado, le pedimos su colaboración durante el proceso de traducción. Recibirá en breve instrucciones de Gloria Palomino, Coordinadora de Traducciones de la Fundación Infancia y Aprendizaje.

<https://www.editorialmanager.com/rcye/ViewLetter.aspx?id=35214&lsid=0b38071a-205b-472b-acb7-8b82f4f3df81&prod=&sgTask=0&cm=>

Página 1 de 2

Anexo V. Carta de pre-aceptación. Atención a las necesidades educativas especiales de los estudiantes universitarios con discapacidad: La herramienta ACAUNEEs como parte del proceso de inclusión educativa

Ver carta

20/9/19 15:04

Asimismo, si aún no ha participado como revisor para Cultura y Educación y le interesaría hacerlo, le solicitamos su colaboración accediendo a su cuenta en: <https://www.editorialmanager.com/rcye/> y comprobando y actualizando la información y palabras clave de su perfil. Le rogamos rellene todos los campos para facilitar las búsquedas. La tarea de asegurar la calidad de los trabajos que se publican en nuestra revista es de la mayor relevancia para nosotros. Agradecemos su ayuda.

Gracias por enviar su trabajo a esta revista.

Le saluda atentamente,

Liliana Tolchinsky
Editora

Cultura y Educación, Culture and Education
cye@ub.edu

Usted puede solicitar que eliminemos sus detalles personales de registro en cualquier momento. (Utilice el siguiente URL: <https://www.editorialmanager.com/rcye/login.asp?a=r>) Por favor póngase en contacto con la oficina de la publicación si tiene cualquier pregunta.

ANEXO VI. INFORME DE ACAUNEES.



Universidad
Rey Juan Carlos

Unidad de Atención a
Personas con Discapacidad y N.E.E.

discapacidad.programa@urjc.es / 91.488.85.66

**INFORME DE ADAPTACIONES CURRICULARES
PARA ALUMNADO CON NECESIDADES
EDUCATIVAS ESPECÍFICAS
(ACAUNEES)
CURSO ACADÉMICO: 2018 - 2019**

NOMBRE DEL ALUMNO/A	TITULACIÓN	CURSO
		Elija un elemento.
CAMPUS:	Elija un elemento.	Elija un elemento.

CERTIFICADO DE DISCAPACIDAD			TIPO DE DISCAPACIDAD	GRADO (%)
SÍ	NO	EN TRÁMITE	Elija un elemento.	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Especifique cuál:	

INFORMACIÓN RELEVANTE SOBRE DIAGNÓSTICO / SITUACIÓN PERSONAL

(Describir información relacionada con las áreas cognitiva-conductual, social, motora, sensorial, emocional, etc., en caso de que proceda)

ADAPTACIONES CURRICULARES A SEGUIR POR EL PROFESORADO			
1. TIEMPO ADICIONAL PARA LA REALIZACIÓN DE EXÁMENES			
1.1 Normativa aprobada por Consejo de Gobierno de 28 de abril de 2009.			
1.2 Tiempo adicional <u>para cada hora de duración</u> de la prueba.			
15 MINUTOS POR CADA HORA DE DURACIÓN	30 MINUTOS POR CADA HORA DE DURACIÓN	45 MINUTOS POR CADA HORA DE DURACIÓN	60 MINUTOS POR CADA HORA DE DURACIÓN
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
OBSERVACIONES PARA LA ELABORACIÓN Y DESARROLLO DE PRUEBAS DE EVALUACIÓN:			
Para asegurarnos de que se está evaluando y calificando al alumno/a atendiendo a sus necesidades y características académicas / cognitivas, resulta fundamental que:			
2. ESTABLECIMIENTO DE LA RED DE TOMADORES DE APUNTES			
2.1 Descripción: red de apoyo en el aula en la que cualquier número de estudiantes se encargarán de dejarle todos los apuntes, función por la que se les reconocerán 0.5 ECTS al finalizar el curso. El propio alumno/a será quién se encargue de gestionar dicha red. Es recomendable que alguno de los integrantes de la red de tomadores de apuntes forme parte de su grupo de trabajo.			
3. TIEMPO ADICIONAL PARA LA ENTREGA DE TRABAJOS/PRÁCTICAS			
3.1 Debéis conceder cierta flexibilidad al alumno/a, siempre y cuando os lo solicite previamente, puesto que necesita más tiempo que el resto de compañeros para organizar el material necesario, así como para preparar, elaborar y desarrollar prácticas y trabajos. Esta flexibilidad se limita a permitirle tener unos días más que el resto de compañeros (en función del grado de complejidad de la tarea) siempre y cuando sea justificado y solicitado previamente.			
3.2 Esta flexibilidad se hará extensiva a los trabajos grupales, con el fin de evitar que el grupo se vea perjudicado por la velocidad de trabajo del alumno/a.			
4. AUSENCIAS A CLASE POR MOTIVOS DERIVADOS DIRECTAMENTE DE LA SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD			
4.1 Toda ausencia a clase debidamente justificada y motivada por cuestiones médicas o de tratamiento adicional vinculadas directamente con su situación de discapacidad, no podrán suponer la pérdida de evaluación continua o una bajada de nota en su calificación.			
4.2 Si la fecha de algún examen/trabajo coincide con una cita médica, previo aviso y justificación por parte del estudiante, debe ser aplazado a otro día, en el que ambas partes tengan disponibilidad.			

5. OTRAS PAUTAS A SEGUIR POR EL DOCENTE EN EL AULA

**ANEXO VII. CUESTIONARIO DE
EVALUACIÓN DE LA SATISFACCIÓN
DOCENTE SOBRE LA HERRAMIENTA
ACAUNEES (CESDA).**

Este cuestionario es totalmente anónimo y tiene como fin principal el de conocer el grado de satisfacción de los docentes respecto a la herramienta de Adaptaciones Curriculares en Alumnos Universitarios con Necesidades Educativas Especiales. Toda la información recogida se tratará de forma anónima y será tratada únicamente con fines académicos.

1. Información sociodemográfica.

Área de Conocimiento en la que imparte docencia.

Área de conocimiento	Marque con un aspa
Ciencias Jurídicas y Sociales.	
Ciencias de la Salud.	
Ciencias	
Ingeniería y Arquitectura	
Artes y Humanidades	

Años de experiencia docente.

Años de experiencia docente	Marque con un aspa
Menos de 5 años	
Entre 6 y 15 años	
Entre 16 y 29 años	
Más de 30 años.	

2. Información relacionada con el formato del documento.

Evalúa cada uno de las siguientes preguntas en una escala del 1 al 10, siendo el 1 nada de acuerdo y el 10 totalmente de acuerdo.

El formato del documento presenta la información de forma estructurada.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

El lenguaje utilizado permite la fácil lectura del documento

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

La información general me permite conocer las bases para crear una materia basada en el diseño para todos

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

La información específica sobre el alumno con discapacidad me permite conocer las necesidades educativas especiales

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Las informaciones relacionadas con las adaptaciones específicas son claras.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

3. Percepción de utilidad de la herramienta ACAUNEES

Me Permite identificar las necesidades educativas del/los estudiante/s con discapacidad y las implicaciones que se derivan de ellas en el aula.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Me permite diseñar materiales, metodologías y contenidos docentes teniendo en cuenta las necesidades de los estudiantes, incluyendo la de aquellos con discapacidad.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Me permite diseñar formas de evaluación que se ajustan a las necesidades de la mayoría de los estudiantes, incluyendo la de aquellos con discapacidad.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Me permite conocer las adaptaciones específicas que requiere el estudiante con discapacidad para la plena participación en el aula.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

4. Satisfacción general de los docentes con la herramienta ACAUNEES.

Nivel de satisfacción general para con la herramienta ACAUNEES

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Nivel de satisfacción en relación al anterior método empleado para informar sobre la atención a las necesidades educativas especiales de los estudiantes con discapacidad y las pautas a seguir durante la asignatura.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

**Ha llegado al final de la encuesta. Muchas gracias por su atención y
colaboración.**

**ANEXO VIII. CARTA DE ACEPTACIÓN
DEL ESTUDIO "LAS ACTITUDES DE LOS
ESTUDIANTES DE GRADO HACIA LA
DISCAPACIDAD".**



JOSÉ ANTONIO TORRES GONZÁLEZ, Catedrático de Universidad, y Director de la Revista de Educación Inclusiva

INFORMA:

Que el artículo titulado “**Las actitudes de los estudiantes universitarios de grado hacia la discapacidad**”, del que son autores José Luis López Bastias y Ricardo Moreno Rodríguez, ha sido aceptado por el comité editorial de la Revista con fecha 30 de junio de 2019 y será publicado en el número Vol. 12 N° 2 correspondiente al mes de diciembre de 2019.

Y para que conste y surta efectos oportunos donde proceda, firmo el presente documento en Jaén a treinta de junio de 2019.

Fdo. José A. Torres González

**ANEXO IX. ESCALA DE ACTITUDES
HACIA LAS PERSONAS CON
DISCAPACIDAD.**



- Forma G -

hacia las Personas con Discapacidad

Cód. Ident.:

Fecha:

Edad: ____ < 20 ____ 21-30 ____ 31-40 ____ 41-50 ____ 51-60 ____ > 60	Estudios: ____ Primarios ____ Bachillerato ____ Univers. Medio ____ Univers. Superior	(a) Razon del contacto (puede señalar más de una): ____ Familiar ____ Laboral ____ Asistencial ____ Ocio/Amistad ____ Otras razones	
Sexo: ____ Mujer ____ Hombre	Profesión: _____		(b) Frecuencia del contacto: ____ Casi permanente ____ Habitual ____ Frecuente ____ Esporádica
¿Tiene algún tipo de contacto con personas con discapacidad? <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Si			(c) Tipo de discapacidad: ____ Física ____ Auditiva ____ Visual ____ Retraso Mental ____ Múltiple

En caso afirmativo, señale por favor

Instrucciones:

En la encuesta que presentamos a continuación se utiliza el término de Personas con Discapacidad para referirnos de manera general a todas aquellas personas que presentan alguna deficiencia, discapacidad o minusvalía. Las discapacidades más comunes son: las deficiencias físicas, las deficiencias auditivas, las deficiencias visuales, el retraso mental, y la mezcla en la misma persona de alguna de esas deficiencias. Quedan excluidas aquellas personas cuya discapacidad es producto de su elevada edad (los ancianos). Su tarea consiste en opinar si está de acuerdo o no con cada una de las frases que se le van a presentar, teniendo en cuenta que:

- (a) No existen respuestas buenas o malas; cada opción indica simplemente una diferente forma de pensar.
- (b) Procure contestar a todas las frases, incluso a aquellas que no se ajusten a sus circunstancias concretas.
- (c) En caso de duda entre varias opciones, señale aquella que se acerque más a su forma de pensar.
- (d) Lea con atención cada frase, pero no se detenga demasiado en señalar su respuesta.
- (e) Contesté con sinceridad. El cuestionario es totalmente confidencial y anónimo.

Los significados de las opciones son los siguientes:

- | | |
|-----------------------------------|--------------------------------------|
| MA Estoy Muy de Acuerdo. | MD Estoy Muy en Desacuerdo. |
| BA Estoy Bastante de Acuerdo. | BD Estoy Bastante en Desacuerdo. |
| PA Estoy Parcialmente de Acuerdo. | PD Estoy Parcialmente en Desacuerdo. |

Señale con una cruz la opción elegida.

¡GRACIAS POR SU COLABORACION!

1. Las personas con discapacidad con frecuencia son menos inteligentes que las demás personas.	MA BA PA PD BD TD
2. Un trabajo sencillo y repetitivo es el más apropiado para las personas con discapacidad.	MA BA PA PD BD TD
3. Permitiría que mi hijo aceptase la invitación a un cumpleaños que le hiciera un niño con discapacidad.	MA BA PA PD BD TD
4. En el trabajo, una persona con discapacidad sólo es capaz de seguir instrucciones simples.	MA BA PA PD BD TD
5. Me disgusta estar cerca de personas que parecen diferentes, o actúan de forma diferente.	MA BA PA PD BD TD
6. Las personas con discapacidad deberían vivir con personas afectadas por el mismo problema.	MA BA PA PD BD TD
7. Las personas con discapacidad funcionan en muchos aspectos como los niños.	MA BA PA PD BD TD
8. De las personas con discapacidad no puede esperarse demasiado.	MA BA PA PD BD TD
9. Las personas con discapacidad deberían tener las mismas oportunidades de empleo que cualquier otra persona.	MA BA PA PD BD TD
10. Las personas con discapacidad deberían mantenerse apartadas de la sociedad.	MA BA PA PD BD TD
11. No me importaría trabajar junto a personas con discapacidad.	MA BA PA PD BD TD
12. Las personas con discapacidad deberían poder divertirse con las demás personas.	MA BA PA PD BD TD
13. Las personas con discapacidad tienen una personalidad tan equilibrada como cualquier otra persona.	MA BA PA PD BD TD
14. Las personas con discapacidad deberían poder casarse si lo desean.	MA BA PA PD BD TD
15. Las personas con discapacidad deberían ser confinadas en instituciones especiales.	MA BA PA PD BD TD
16. Muchas personas con discapacidad pueden ser profesionales competentes.	MA BA PA PD BD TD
17. A las personas con discapacidad se les debería impedir votar.	MA BA PA PD BD TD

18. Las personas con discapacidad a menudo están de mal humor.	MA BA PA PD BD TD
19. Las personas con discapacidad confían en sí mismas tanto como las personas normales.	MA BA PA PD BD TD
20. Generalmente las personas con discapacidad son sociables.	MA BA PA PD BD TD
21. En el trabajo, las personas con discapacidad se entienden sin problemas con el resto de los trabajadores.	MA BA PA PD BD TD
22. Sería apropiado que las personas con discapacidad trabajaran y vivieran con personas normales.	MA BA PA PD BD TD
23. A las personas con discapacidad se les debería prohibir pedir créditos o préstamos.	MA BA PA PD BD TD
24. Las personas con discapacidad generalmente son suspicaces.	MA BA PA PD BD TD
25. No quiero trabajar con personas con discapacidad.	MA BA PA PD BD TD
26. En situaciones sociales, preferiría no encontrarme con personas con discapacidad.	MA BA PA PD BD TD
27. Las personas con discapacidad pueden hacer muchas cosas tan bien como cualquier otra persona.	MA BA PA PD BD TD
28. La mayoría de las personas con discapacidad están resentidas con las personas físicamente normales.	MA BA PA PD BD TD
29. La mayor parte de las personas con discapacidad son poco constantes.	MA BA PA PD BD TD
30. Las personas con discapacidad son capaces de llevar una vida social normal.	MA BA PA PD BD TD
31. Si tuviera un familiar cercano con discapacidad, evitaría comentarlo con otras personas.	MA BA PA PD BD TD
32. La mayor parte de las personas con discapacidad están satisfechas de sí mismas.	MA BA PA PD BD TD
33. La mayoría de las personas con discapacidad sienten que son tan valiosas como cualquiera.	MA BA PA PD BD TD

34. La mayoría de las personas con discapacidad prefieren trabajar con otras personas que tengan su mismo problema.	MA BA PA PD BD TD
35. Se debería prevenir que las personas con discapacidad tuvieran hijos.	MA BA PA PD BD TD
36. Las personas con discapacidad son en general tan conscientes como las personas normales.	MA BA PA PD BD TD
37. Deberían existir leyes que prohibieran casarse a las personas con discapacidad.	MA BA PA PD BD TD

NORMAS PARA LA CORRECCIÓN E INTERPRETACIÓN DE LA ESCALA

FACTOR 1: Valoración de capacidades y limitaciones

<p>1. Las personas con discapacidad con frecuencia son menos inteligentes que las demás personas. (-)</p> <p>2. Un trabajo sencillo y repetitivo es el más apropiado para las personas con discapacidad. (-)</p> <p>4. En el trabajo, una persona con discapacidad sólo es capaz de seguir instrucciones simples. (-)</p> <p>7. Las personas con discapacidad funcionan en muchos aspectos como los niños. (-)</p> <p>8. De las personas con discapacidad no puede esperarse demasiado. (-)</p> <p>13. Las personas con discapacidad tienen una personalidad tan equilibrada como cualquier otra persona. (+)</p>

FACTOR 2: Reconocimiento / Negación de derechos

<p>6. Las personas con discapacidad deberían vivir con personas afectadas por el mismo problema. (-)</p> <p>9. Las personas con discapacidad deberían tener las mismas oportunidades de empleo que cualquier otra persona. (+)</p> <p>12. Las personas con discapacidad deberían poder divertirse con las demás personas. (+)</p> <p>14. Las personas con discapacidad deberían poder casarse si lo desean. (+)</p> <p>15. Las personas con discapacidad deberían ser confinadas en instituciones especiales.</p> <p>17. A las personas con discapacidad se les debería impedir votar. (-)</p> <p>Sería apropiado que las personas con discapacidad trabajaran y vivieran con personas</p> <p>22. Sería apropiado que las personas con discapacidad trabajaran y vivieran con personas</p>
--

FACTOR 3: Implicación Personal

- 3. Permitiría que mi hijo aceptase la invitación a un cumpleaños que le hiciera un niño con discapacidad. (+)
- 5. Me disgusta estar cerca de personas que parecen diferentes, o actúan de forma diferente. (-)
- 10. Las personas con discapacidad deberían mantenerse apartadas de la sociedad. (-)
- 11. No me importaría trabajar junto a personas con discapacidad. (+)
- 25. No quiero trabajar con personas con discapacidad. (-)
- 26. En situaciones sociales, preferiría no encontrarme con personas con discapacidad. (-)
- 31. Si tuviera un familiar cercano con discapacidad, evitaría comentarlo con otras personas. (-)

(Subescala 4: Calificación Genérica)

- 18. Las personas con discapacidad a menudo están de mal humor. (-)
- 20. Generalmente las personas con discapacidad son sociables. (+)
- 24. Las personas con discapacidad generalmente son suspicaces. (-)
- 28. La mayoría de las personas con discapacidad están resentidas con las personas físicamente normales. (-)
- 34. La mayoría de las personas con discapacidad prefieren trabajar con otras personas que tengan su mismo problema. (-)

Factor 5: Asunción de Roles

- 19. Las personas con discapacidad confían en sí mismas tanto como las personas normales. (+)
- 30. Las personas con discapacidad son capaces de llevar una vida social normal. (+)
- 32. La mayor parte de las personas con discapacidad están satisfechas de sí mismas. (+)
- 33. La mayoría de las personas con discapacidad sienten que son tan valiosas como cualquiera. (+)

Items formulados positivamente: puntuar de 1 a 6.

Items formulados negativamente: puntuar de 6 a 1.

Factor I, "Valoración de Limitaciones y Capacidades" explica el 48.8% de la varianza, y su contenido se refiere esencialmente a la concepción que el respondiente tiene de las personas con discapacidad respecto a su capacidad de aprendizaje y de desempeño, y muestra las inferencias sobre aptitudes (generales y específicas) orientadas a la ejecución de tareas.

Factor I:	Media	D.T.						
	45.75	8.36						
Percentiles	5	10	25	50	75	90	95	99
P.Directa	31	35	41	47	51	56	59	60

Factor II, "Reconocimiento / Negación de Derechos", sus contenidos se refieren al reconocimiento de derechos fundamentales de la persona (por ejemplo, igualdad de oportunidades, votar, acceder a créditos, etc.) y, en particular, al derecho que tiene a la normalización y a la integración social.

Factor II:	Media	D.T.						
	56.69	7.35						
Percentiles	5	10	25	50	75		95	99
P.Directa	44	48	53	58	63		65	66

Factor III, "Implicación Personal" está formado por juicios referidos a comportamientos concretos de interacción que la persona llevaría a efecto en relación con personas con discapacidad. Una puntuación elevada en este factor indica una predisposición favorable a actuar y a mostrar una aceptación efectiva de las personas con discapacidad en situaciones personales, laborales y sociales.

Factor III:	Media	D.T.				
	30.52	3.93				
Percentiles	5	10	25	50	99	
P.Directa	32	35	37	40	42	

Factor IV, "Calificación Genérica" se compone de atribuciones globales y calificaciones genéricas que el respondiente efectúa acerca de rasgos presuntamente definitorios de la personalidad o conducta de las personas con discapacidad. Una puntuación elevada en este factor indica que la percepción de la persona se acerca a la normalidad, en tanto que una puntuación baja indicaría una incidencia por parte de la persona respondiente en etiquetajes de tono estereotipado, negativo o peyorativo.

Factor IV:	Media	D.T.					
	21.56	3.82					
Percentiles	5	10	25	50	75	95	99
P.Directa	15	17	19	22	24	27	29

Factor V, "Asunción de Roles", agrupa ítems que consisten en presunciones que el respondiente efectúa acerca de la concepción que de sí mismas tienen las personas con discapacidad (por ejemplo, autoconfianza, capacidad de normalización social, satisfacción consigo mismas, autoestima elevada).

Factor IV:	Media	D.T.						
	16.79	3.17						
Percentiles	5	10	25	50	75	90	95	99
P.Directa	12	13	15	17	19	21	22	24

**ANEXO X. CUESTIONARIO DE SEGUIMIENTO
A ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS
EGRESADOS CON DISCAPACIDAD
(CuSEUD).**

Esta encuesta tiene como fin conocer la percepción que tienen los estudiantes egresados con discapacidad de su paso por la Universidad Rey Juan Carlos. Para ello se realizan diferentes preguntas relacionadas con la percepción sobre el nivel de inclusión y participación en la universitaria, la adquisición de los conocimientos y competencias desarrolladas durante el grado, así como su transferencia al mundo laboral. Este cuestionario solo te llevará 5 minutos. Todos los datos se tratarán de forma totalmente anónima y con carácter puramente académico.

Muchas gracias por ayudarnos a mejorar nuestro servicio.

Instrucciones: rellene sobre la línea la información solicitada.

Edad_____

Tipo de discapacidad*_____

Sexo_____ Curso_____ Grado de discapacidad (%)_____

Lugar de residencia_____

*Física y/u orgánica, psíquica, sensorial/visual, sensorial/auditiva, intelectual

Instrucciones: rellene sobre la línea la información solicitada.

Rama de conocimiento.	Ciencias sociales y Jurídicas
	Ciencias de la Salud
	Ciencias
	Ingeniería y Arquitectura
	Artes y Humanidades
Campus en el que ha estudiado	Madrid-Vicálvaro.
	Madrid- Manuel Becerra.
	Madrid- Quintana
	Madrid-Velázquez
	Fuenlabrada
	Móstoles
	Alcorcón
	Aranjuez

Año de matriculación	
Año de finalización.	
Tiempo que ha tardado en finalizar el grado (años)	
Nota media obtenida en su carrera disponible en "mi portal" → Servicios alumno → "Expediente" → Mi nota media de expediente.	
¿Tiene estudios superiores anteriores al grado que cursó aquí?	No
	Sí
Ha continuado estudiando una vez finalizó su grado	No
	Sí
En caso afirmativo ¿Qué tipo de estudios?	Máster
	Grado relacionado con la rama de conocimiento de su anterior grado.
	Estudio de grado, pero no relacionado con el grado anterior.
	Cursos de formación continua.
Ha encontrado empleo una vez finalizado el grado	No
	Sí
En caso afirmativo ¿Está relacionado con los estudios cursados?	No
	Sí
¿Cuánto tiempo ha tardado en encontrar su primer empleo? (Especificar tiempo en meses)	Responda aquí
¿Mantiene el mismo trabajo?	No
	Sí

En caso negativo ¿Cuántos empleos ha tenido desde que finalizó su grado?	Responda aquí
¿Se encuentra actualmente trabajando?	No
	Sí
Si es así ¿Está relacionado con lo que estudió?	No.
	Sí
Tipo de contrato	Temporal.
	Indefinido.
¿Recibió algún tipo de orientación educativa antes de matricularse en el grado que realizó?	No
	Sí
En caso afirmativo, una vez finalizada la carrera ¿Cree que la orientación recibida ha sido la adecuada? /¿Se ajusta a su área de intereses y a sus aptitudes?	No
	Sí

Las siguientes preguntas tienen como fin conocer la percepción del egresado con discapacidad sobre la adquisición de competencias durante el grado. Por favor, conteste según su nivel de conformidad en una escala del 1 al 4 siendo:

1. "totalmente en desacuerdo"
2. "En desacuerdo".
3. "De acuerdo"
- 4 "totalmente de acuerdo".

¿Considera que durante el grado ha adquirido las competencias necesarias para hacer frente a las demandas generales del puesto de trabajo?

1	2	3	4

Indique su nivel de acuerdo y desacuerdo en relación con la adquisición de las siguientes competencias generales.

Capacidad de organizar y planificar, saber administrar el tiempo.

1	2	3	4

Curiosidad, habilidades de búsqueda y gestión de información

1	2	3	4

Habilidades para trabajar de forma autónoma y tomar decisiones

1	2	3	4

Capacidad de análisis, crítica y síntesis

1	2	3	4

Preocupación por la calidad y por hacer las cosas

1	2	3	4

Capacidad para trabajar bajo presión

1	2	3	4

Resolución de problemas

1	2	3	4

Habilidades interpersonales, saber relacionarse con los otros

1	2	3	4

Trabajo en equipo

1	2	3	4

Motivación, entusiasmo y ganas de aprender

1	2	3	4

Capacidad de adaptarse a situaciones nuevas, flexibilidad

1	2	3	4

Iniciativa y espíritu emprendedor

1	2	3	4

Capacidad para generar nuevas ideas, creatividad e innovación

1	2	3	4

Capacidad de negociación, saber convencer y aceptar otros puntos de vista

1	2	3	4

Potencial de liderazgo, capacidad para influir y motivar a otros

1	2	3	4

Manejo del ordenador

1	2	3	4

Manejo de la lengua inglesa

1	2	3	4

¿Considera que ha desarrollado las competencias específicas (conocimientos) propios de su grado?

1	2	3	4

¿Considera que ha adquirido el mismo nivel de conocimientos y competencias que el resto de sus compañeros?

1	2	3	4

¿Considera que ha encontrado barreras que no le ha permitido alcanzar el mismo nivel de aprovechamiento académico que el resto de mis compañeros?

1	2	3	4

¿Qué tipo de barreras ha encontrado?

Barreras físicas

1	2	3	4

Barreras de acceso a la comunicación y a la información

1	2	3	4

Barreras actitudinales y sociales con los compañeros

1	2	3	4

Barreras actitudinales y sociales con el profesorado

1	2	3	4

Barreras actitudinales y sociales con el Personal de Administración y Servicios

1	2	3	4

¿Considera que se le ha brindado apoyo desde la Unidad de Atención a Personas con Discapacidad? Conteste únicamente si ha formado parte del servicio ofrecido por dicha Unidad.

1	2	3	4

¿Considera que ha tenido las mismas oportunidades para disfrutar de la vida universitaria que el resto de mis compañeros/as?

1	2	3	4

En términos generales ¿Está satisfecho/a con la labor realizada por el profesorado para favorecer el aprendizaje y la igualdad de oportunidades en el ámbito académico?

1	2	3	4

En término generales ¿Está satisfecho/a con el grado que he estudiado?

1	2	3	4

Ha llegado al final de la encuesta. Muchas gracias