



ADAPTAR LA IGUALDAD, NORMALIZAR LA DIVERSIDAD

II CONGRESO NACIONAL SOBRE UNIVERSIDAD Y DISCAPACIDAD.
XI REUNIÓN DEL REAL PATRONATO SOBRE DISCAPACIDAD

Madrid, 26-27 de octubre 2006

Ponencias, comunicaciones, talleres y pósteres

Vicerrectorado de Estudiantes
Universidad Complutense de Madrid

Organizan:

Real Patronato sobre Discapacidad (Mº de Trabajo y Asuntos Sociales)
Vicerrectorado de Estudiantes (Universidad Complutense de Madrid)

Responsables de la Organización y la Edición:

Directora: Margarita Barañano (UCM)

Coordinadora: Concepción Gómez (UCM)

Secretaría: Antonia Durán y Rosario Mogo (UCM)

Edita

Vicerrectorado de Estudiantes (Universidad Complutense de Madrid)

Diseño de cubierta

Victor y Elena Castro

ISBN: 84-96702-00-6

La integración de la discapacidad sigue siendo uno de los grandes retos de la universidad española. Es cierto, no obstante, que los últimos años han sido testigos de un notable avance en esta dirección, llevado a cabo en un número creciente de centros universitarios. Cada vez son más las personas con discapacidad que reclaman poder seguir sus estudios con plena normalidad, al tiempo que aumenta la implicación de los distintos miembros de la comunidad universitaria en este objetivo. Así, muchas universidades han creado servicios u oficinas para la atención a las necesidades educativas de estos alumnos y han llevado adelante programas o actuaciones específicas en esta materia. Por otra parte, la discapacidad no ha sido sólo objeto de atención creciente, sino que además ha incrementado su presencia como objeto de estudio entre las distintas modalidades de docencia universitaria, tanto en las enseñanzas oficiales como en los títulos propios o la formación continua. La investigación se ha unido, además, en este camino, prestando una atención cada vez mayor a la discapacidad, en general, así como a su incorporación al mundo universitario, en particular. Estos avances se han apoyado, además, en una notable mejora en la accesibilidad general, tanto virtual como presencial, así como en otros muchos aspectos, como la adaptación curricular, las ayudas técnicas o la sensibilización de los universitarios españoles. Muchas de las barreras, antaño insalvables, en fin, se han derrumbado o son hoy mucho menos determinantes, al tiempo que se han multiplicado los espacios de normalización de la discapacidad. Y todo hace pensar, por último, que este proceso imparable continuará expandiéndose en los últimos años de forma cada vez más significativa.

La inclusión de la necesidad de atender a la discapacidad, recogida en el actual Proyecto de Ley Orgánica de modificación de la LOU (Ley Orgánica de Universidades), actualmente en fase de tramitación parlamentaria, ha venido a refrendar que estamos ante uno de los principales desafíos que las universidades españolas deberán acometer en los próximos años. Y es que, pese a las notables mejoras introducidas, recogidas no sólo en las múltiples actuaciones ya expuestas, sino también en reglamentos específicos o en los propios estatutos de las universidades, así como en otros textos normativos de diversa índole, aún esta pendiente el salto cuantitativo y cualitativo definitivo en la incorporación de la discapacidad a la universidad. Hay que recordar que, de acuerdo con la Encuesta sobre Discapacidades, Deficiencias y Estado de Salud, realizada por el Instituto Nacional de Estadística en 1999, con la colaboración del IMSERSO y de la Fundación ONCE, y tal y como destacaba el informe sobre el tema elaborado por el Consejo Económico y Social, sólo un tres por ciento de las jóvenes personas con discapacidad había alcanzado este nivel educativo, porcentaje muy cercano al 3,7 por ciento de personas con discapacidad de entre 16 a 64 años con estudios universitarios o equivalentes. Otros estudios más recientes, como los promovidos por el IMSERSO o el Real Patronato sobre Discapacidad, han puesto de manifiesto igualmente las barreras que sigue enfrentando la población con discapacidad para desarrollar una vida cotidiana normalizada. En este terreno, ha sido fundamental, además, el impulso representado por el Libro Blanco Atención a las Personas en Situación de Dependencia en España, elaborado por el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Uno de los caminos más eficaces para atajar la situación de déficit histórico arrastrada por este colectivo es asegurar su incorporación a la educación, y más concretamente, a la enseñanza superior. Ello cobra especial significación en nuestro país, que ha conseguido alcanzar una elevada tasa de escolarización universitaria de sus jóvenes. Se hace necesario así abordar la integración de la discapacidad en la Universidad, en aras a garantizar el salto aún pendiente en este aspecto. Como diría el constitucionalista Ferrajoli, desarrolladas ya las dos primeras generaciones de derechos fundamentales, relativas a los derechos formales, en primer lugar, y a

los sociales, en una fase posterior, las sociedades avanzadas están en disposición de añadir una “tercera generación”, referida a los derechos de la diferencia o la diversidad. La noción de igualdad, clave de nuestro sistema de convivencia, manteniendo lo alcanzado en las dos generaciones de derechos previas, y sin descuidar su necesaria vocación universalista, ha de ser capaz, además, de pluralizarse, a fin de atender a estas necesidades diversas que, por ejemplo, presentan las personas con discapacidad. Este desafío, por otra parte, ha de convertirse en uno de los más importantes compromisos europeos, e incluso globales, como de hecho ya hoy constituye un capítulo central de esta “segunda modernidad” u oleada transformadora que, según algunos de los más reputados científicos sociales de hoy, estarían registrando nuestras sociedades.

Como señala el lema del Congreso cuyas actas primeras actas se recogen aquí, tenemos ante nosotros el reto de Adaptarla Igualdad, Normalizar la Diversidad. El punto de partida ha de ser la erradicación de cualquier forma de discriminación que atente contra la igualdad en dignidad y derechos de las personas con discapacidad, con el objetivo final de conseguir su plena integración, atendiendo a sus necesidades específicas y en condiciones de igualdad con el resto de los estudiantes universitarios. Para ello, será necesario tanto avanzar en el marco normativo, como, sobre todo, aplicar políticas activas, llevadas adelante por el conjunto de la comunidad universitaria, y con el apoyo requerido de las administraciones y de las instituciones que trabajan específicamente en esta dirección. Por último, ello sólo podrá llevarse a buen puerto si se consigue implicar de modo adecuado y suficiente a las personas con discapacidad, fuera y dentro de las aulas, escuchando sus demandas, fomentando su participación, y, en fin, logrando su corresponsabilización en todo el proceso.

Este objetivo general, además, resulta doblemente relevante en el contexto actual de la universidad española, caracterizado, entre otros rasgos, por su acelerada internacionalización, la entronización de la cultura de la evaluación y la atención a la calidad. Así, nuestras universidades están en pleno proceso de incorporación al espacio europeo de educación superior, que culminará antes de que acabe esta década, y que ha fructificado ya en la oferta de los primeros postgrados oficiales que se inician este año en muchos centros universitarios de nuestro país. Paralelamente a la integración europea, además, estamos asistiendo a un estrechamiento de la colaboración con universidades de otras latitudes, incluyendo de forma destacada las del mundo latinoamericano. Estas nuevas experiencias se están acompañando, por otra parte, de una progresiva incorporación de la evaluación de las actividades universitarias, que, sin duda, tendrá que ampliar en un futuro inmediato los aspectos y los instrumentos de medición hasta ahora considerados, incluyendo, por ejemplo, la atención prestada a la discapacidad. Y, por último, todo ello se está llevando a cabo en el marco de una apuesta decidida de nuestras universidades por superar el reto de la calidad, que persigue garantizar su inclusión entre los mejores centros de enseñanza superior de nuestro entorno. Es de vital importancia que en todas estas actuaciones se integre la discapacidad. Sea a través de definición de estándares europeos de calidad en esta materia, utilizables en múltiples aspectos de la vida de los centros, las titulaciones, los profesores o las propias universidades; sea mediante el intercambio de buenas prácticas; la redacción de códigos de conducta; o bien por mor del acuerdo normativo acerca de distintas iniciativas y programas comunes, parece imprescindible aprovechar esta remodelación en marcha del edificio universitario para asegurar una adecuada acomodación en el mismo de lo que durante tanto tiempo estuvo ausente, esto es, el mundo de la discapacidad.

El II Congreso Nacional de Universidad y Discapacidad y XI Primera Reunión del

Real Patronato sobre Discapacidad persigue contribuir al objetivo general expuesto, propiciando un espacio de encuentro y de debate al máximo nivel entre todas las instituciones y asociaciones interesadas en la integración de la discapacidad en el mundo universitario. Continuando lo ya avanzado en el I Congreso de Universidad y Discapacidad celebrado en la Universidad de Salamanca, y contando con la larga experiencia acumulada en las diez Reuniones anteriores organizadas por el Real Patronato sobre Discapacidad, este II Congreso pretende además suponer un punto de inflexión en la relación entre la discapacidad y la Universidad, por múltiples razones. Hay que tener en cuenta, en primer lugar, que está prevista la presentación en este II Congreso de las líneas estratégicas del Libro Blanco sobre Universidad y Discapacidad, que, sin duda, sentarán las bases del trabajo en este terreno a partir de ahora. De otra parte, su celebración tiene lugar en un momento crucial dentro del proceso de transformación del modelo universitario, pues va a ser en este curso cuando se espera que pueda producirse la aprobación definitiva del nuevo marco legal de la misma. Y, por último, la concreción en los últimos meses de algunos de los retos del espacio europeo de educación superior permitirá, asimismo, definir hoy el compromiso con la discapacidad en este proceso de un modo más preciso que en etapas anteriores. El II Congreso pretende incidir en todos los aspectos apuntados, no sólo mediante el debate sino también aportando propuestas consensuadas que puedan contribuir al establecimiento de criterios de actuación.

Más concretamente, los objetivos específicos de este II Congreso son los siguientes:

Uno.- Incrementar el acceso de personas con discapacidad a la enseñanza superior y a la accesibilidad de la Universidad, fomentando una normalización acorde con la integración en el espacio europeo de educación superior y guiada por parámetros europeos de calidad.

Dos.- Definir los estándares mínimos que deben regir la atención a la discapacidad en las universidades partiendo de la reflexión conjunta de todos los agentes que participan en estos procesos. Difundir dichos estándares e implicar en actuaciones armonizadoras a las autoridades competentes en la materia.

Tres.- Conseguir que la normalización de la discapacidad se sustente sobre actuaciones integradas, que aúnen las buenas prácticas de los servicios de apoyo con los avances producidos en la docencia y la formación, la investigación y el movimiento asociativo de personas con discapacidad.

Cuatro.- Asumir la responsabilidad que tiene la Universidad en los procesos de sensibilización y dinamización relativos a la discapacidad y reforzar la comunicación y cooperación con todos los agentes sociales vinculados a este ámbito.

Cinco.- Corresponsabilizar en la consecución de estos objetivos a los agentes sociales implicados en la atención a la discapacidad (autoridades y gestores políticos y administrativos, movimientos asociativos, instituciones del tercer sector y organizaciones) y en la vida universitaria (profesores, estudiantes y personal de administración y servicios).

Seis.- Alcanzar la máxima proyección a escala local, regional, nacional e internacional de los objetivos, reflexiones y conclusiones de este Congreso para mejorar la situación actual de las personas con discapacidad en la enseñanza superior.

La estructura del II Congreso, en sesiones plenarias y grupos de trabajo, así como los asuntos abordados en las distintas actividades, responden a los objetivos expuestos. Los grupos focalizarán su atención en los temas específicos que les han sido asignados, debatiendo y reflexionando en común bajo la guía de sus respectivos coordinadores. Éstos últimos, personas todas ellas de reconocido prestigio en el mundo de la discapacidad, de la universidad o de ambos, presentarán el primer día el estado de la cuestión del tema en estudio, proponiendo los objetivos de trabajo, así como la metodología para llevarlo a cabo. Asimismo, decidirán con el conjunto

del grupo el calendario de desarrollo de las tareas, incluyendo la presentación de las comunicaciones aceptadas. Esta previsto, además, que estos grupos eleven al plenario una propuesta con al menos dos grandes directrices de actuación, así como unas conclusiones más amplias sobre el asunto de su trabajo, para su eventual aprobación por el Congreso e incluso publicación posterior, si procede. Se trata, en definitiva, de que este II Congreso, más allá de su importante función como espacio de encuentro y reflexión, logre consensuar una serie de líneas estratégicas de actuación, que puedan ser incorporadas rápidamente por las universidades españolas, alcanzando al tiempo una difusión a escala internacional.

Por su parte, los plenarios están estructurados como mesas redondas, compuestas por autoridades, profesores y expertos del máximo nivel, que, bajo la “batuta” de un moderador, debatirán sobre alguno de los cuatro grandes temas que articulan el conjunto de asuntos a abordar en el II Congreso, y que constan en el programa que se adjunta en este libro de actas. La quinta sesión plenaria, que se añadirá a las anteriores, será el punto de encuentro con los desarrollos sobre temas específicos elaborados por los grupos de trabajo, cuyas conclusiones se presentarán y podrán ser aprobadas en este último plenario. Estas sesiones pretenden congregarse a todos los participantes en las distintas actividades del Congreso.

Además, de la estructura básica de plenarios y grupos de trabajo, está prevista la realización de nueve talleres de sensibilización y desarrollo de habilidades y competencias en materia de discapacidad y universidad. Estas actividades se dirigen preferentemente a los estudiantes inscritos, y su listado se recoge también en las páginas que siguen.

Diversas actividades paralelas, tales como teatro o cine, completarán la oferta del II Congreso de Universidad y Discapacidad. Estas actividades serán llevadas a cabo por personas con discapacidad. Se persigue con ellas contribuir a la sensibilización, sin tampoco por ello desviar la atención de lo que constituye el eje de este Congreso, esto es, el debate y la aprobación de líneas maestras que coadyuven a normalizar de forma definitiva la discapacidad en la universidad.

Por último, mencionar que el Congreso cuyas actas aquí se recogen no hubiera sido posible sin la dirección y la inspiración del Comité de Honor, presidido por Su Majestad la Reina Doña Sofía, y compuesto por las más altas personalidades de la política, del mundo de la universidad y de la discapacidad; sin la contribución del Comité Científico, integrado por expertos y responsables de reconocido prestigio; sin los trabajos del Comité Organizador, igualmente comprometido con la realización de las tareas preparatorias; y, en fin, sin el apoyo del Comité Asesor, cuyos miembros componentes han estado siempre dispuestos a ofrecer el apoyo solicitado. A todos los que han aceptado formar parte desinteresadamente de estos Comités, así como a las demás personas que han trabajado para hacer posible este Congreso, nuestro más sincero agradecimiento.

Universidad Complutense de Madrid.
Real Patronato sobre Discapacidad

1.-Instituto Nacional de Estadística, 2003, *Encuesta sobre Discapacidades, Deficiencias y Estado de Salud 1999. Resultados Nacionales*, INE, Madrid.

2.-Véase Consejo Económico y Social, 2004, *Situación de las personas con discapacidad en España*, Madrid, Consejo Económico y Social.

3.-Véase, entre otros, Jiménez Lara, Antonio y Huete García, Agustín, 2002, *La discapacidad en cifras*, IMSERSO, Madrid; o Jiménez Lara, Antonio y Huete García, Agustín, 2003, *Las discapacidades en España. Datos estadísticos. Aproximación desde la Encuesta sobre Discapacidades, Deficiencias y Estado de Salud de 1999*, Real Patronato sobre Discapacidad, Madrid.

4.-Véase Ferrajoli, L., 2004, *Derechos y garantías. La ley del más débil*, Madrid, Trotta.

Presentación.....	3
Comités.....	16
Programa de Actividades.....	22
SESIONES PLENARIAS.....	29

Primera Sesión Plenaria.....29
Normativas sobre Discapacidad y Universidad y Líneas de Trabajo Impulsadas por el Libro Blanco sobre Universidad y Discapacidad

“Universidad y Discapacidad. Propuestas de líneas de acción a partir de las Conclusiones del Libro Blanco”
 Luis Cayo Pérez Bueno

Segunda Sesión Plenaria.....37
El Movimiento Asociativo de Personas con Discapacidad en la Universidad: Enfoques y Medidas para Potenciar un Mayor Protagonismo en el Marco del EEES

“La ONCE y la Universidad en el marco del espacio europeo de enseñanza superior”
 Ismael Martínez Liébana

“Propuesta de COCEMFE para proporcionar una atención integral a las personas con discapacidad en la universidad”
 Roser Romero Soldevila

“El Movimiento Asociativo de personas con discapacidad intelectual: Enfoques y medidas para potenciar un mayor protagonismo en el marco del EEES. La propuesta de FEAPS”
 Juan José Lacasta Reoyo

“Discapacidad y Universidad desde una perspectiva global”
 Miguel Ángel García Oca

“Demandas y soluciones como desafío futuro para los estudiantes con discapacidad”
 Alberto Madrid Rojas

“Iniciativas orientadas a la Integración Social y Laboral de las Personas con Discapacidad en la UCM”
 Carmen Crespo

“El Movimiento Asociativo de Personas con Discapacidades en la Universidad: enfoques y medidas para potenciar un mayor protagonismo en el marco del EEES”
 Pedro Otón Hernández

Tercera Sesión Plenaria.....	77
Buenas Prácticas en Universidad y Discapacidad en el Marco de la UE y el EEES	
Cuarta Sesión Plenaria	
Universidad y Nuevas Tecnologías.....	79
“e-Learning. No sólo una barrera tecnológica sino un cambio substancial en la manera de aprender y enseñar“	
Enrique Varela Couceiro	
“Universidad, nuevas tecnologías y difusión de valores”	
Francisco Limonche Valverde	
“Códigos éticos y valores en las NT y la Universidad“	
Juan Carlos Ramiro Iglesias	
GRUPOS DE TRABAJO	93
1º Grupo de Trabajo.....	93
Universidad y Discapacidad frente a los retos del EEES	
“Balance de las I Jornadas Universidad y Diversidad Funcional: en busca de nuevos horizontes”	
Nuria Villa Fernández y M ^a Soledad Arnau Ripollés	
“El nuevo espacio europeo y el uso de los Programas Erasmus en la mejora de la calidad de vida y la integración del universitario con discapacidad”	
Joaquina Murcia Rodríguez y Patricia Soler Javaloy	
“Europa, la Universidad y las personas con diversidad funcional”	
Ana Carrillo López	
“Hacia la normalización de contenidos de enseñanza sobre personas sordas en el Espacio Europeo de Educación Superior”	
M ^a Ángeles Abadía Beltrán, Eva Aroca Fernández, M ^a Aránzazu Díez Abella, Emilio Ferreiro Lago (Coord.) y Arantxa Prieto Gallego	
“La normalización de la Lengua de Señas Española en la Universidad“	
Juan Pablo Mora Gutiérrez, Carlos Moriyón Mojica y José Gabriel Storch de Gracia y Asensio	
2º Grupo de Trabajo	150
Libro Blanco sobre Universidad y Discapacidad y reforma de la LOU: nuevos escenarios para la universidad del EEES. Criterios de aplicación de adaptaciones curriculares en el EEES	
“Adaptaciones curriculares no significativas universitarias en relación a la discapacidad”	
JA Mirón, M Alonso, JA Gallego, E Díez, M Campo y A Hernández	

“La Universidad y la atención a la diversidad ante el nuevo espacio europeo. Propuesta de un modelo de material educativo”
Montserrat Castellana e Ingrid Sala.

“Detección y valoración del alumnado con discapacidad de la Universidad de Málaga con necesidades especiales”
Gemma Rodríguez Infante y Diego J. Luque Parra

“El Reto de la biblioteca universitaria como recurso para la educación en el EEES: los servicios de apoyo, servicios especiales para personas con discapacidad en las Bibliotecas universitarias españolas”
Millán Reyes y Ana Nieves.

“Las bibliotecas universitarias como herramienta de aprendizaje en el espacio europeo de educación superior: Necesidades de adaptación para discapacitados”
Nieves Navarro Cano e Isabel Bach Buendía.

3º Grupo de Trabajo.....208
Medidas para potenciar la armonización de los servicios universitarios de apoyo a la discapacidad. Elaboración de estándares mínimos y de indicadores comunes de calidad

“Un programa de apoyo a los estudiantes universitarios con discapacidad en un contexto normalizador”
Montserrat Llinares Fité, Pilar Dotras Ruscalleda, Nuria Farriols Hernando y Anna Vilaregut Puigdesens y Laura Rucio Torres

“Propuesta de medidas para garantizar el acceso y permanencia del alumnado con discapacidad en la Universidad”
Carmen Jáudenes Casaubón e Irene Patiño Maceda

“Divulgación y sensibilización hacia la integración de las personas con discapacidad en la Universidad”
Coord.: Morayma González Gilbert. Kysbel Tovar, Jhoryi Rojas, Liliana Ensalsado, Marbelys Mata, Mariana Indriago, Raiza Ferreira, Onna Jaimes, Gina Hidalgo y Carmen Maiquetía

“Análisis de las consultas recibidas en el plan ADU, asesoramiento sobre universidad y discapacidad”
Isabel Sancho, Miguel Ángel Verdugo, Maribel Campo e Emiliano Díez

“Estándares de calidad de los Servicios, Programas o Unidades de atención a estudiantes con discapacidad de las universidades: indicadores de buenas prácticas”
Emiliano Díez, Miguel Ángel Verdugo, Maribel Campo e Isabel Sancho

4º Grupo de Trabajo.....261
Iniciativas para integrar las actuaciones de los servicios de apoyo con la investigación, la docencia y la formación en materia de discapacidad

“Efecto de la acústica arquitectónica de las aulas en la comunicación verbal de personas hipoacúsicas usuarias de prótesis auditivas” Rafael Rubio	
“La base cognitiva del lenguaje de los estudiantes con discapacidad auditiva” Francisco Mendoza Vela y Alejandra Pereira Calvo	
“Necesidades, apoyos y satisfacción de estudiantes universitarios con discapacidad: un estudio cualitativo” Víctor López Ramos, Elena Felipe Castaño, Isabel Ruiz Fernández y Florencio Vicente Castro	
“La coordinación de las personas con diversidad funcional en la Escuela Universitaria de Trabajo Social de la UCM” Francisco Gómez Gómez y Carmen Miguel Vicente	
“Programa de Reconocimiento de Créditos de Libre Elección por el Desarrollo de Labores de Colaboración en Actividades de Atención a la Discapacidad en Centros de la UCM” Rosario Mogo Zaro, Antonia Durán Pilo y Laura Escobar Merino	
“La Cátedra de Accesibilidad de la Universidad Politécnica de Cataluña, un planteamiento integral en materia de discapacidad” Daniel Guasch Murillo y M ^a Hortensia Álvarez Suau	
5º Grupo de Trabajo.....311	
Balance y retos de la investigación universitaria sobre discapacidad.	
“La enseñanza de estrategias de pensamiento y desarrollo de habilidades emocionales para jóvenes con discapacidad intelectual en el programa de formación para la inserción laboral de la UAM” Raquel Ruiz Incera, M ^a del Rosario Cerrillo Martín, Sara de Miguel Badesa, Dolores Izuzquiza Gasset y Agustín de la Herrán Gascón	
“Inclusión de jóvenes con discapacidad intelectual en el ámbito universitario. Descripción y evaluación de un programa de formación para la inserción laboral” Dolores Izuzquiza Gasset, Sara de Miguel Badesa, Raquel Ruiz Incera, M ^a del Rosario Cerrillo Martín y Agustín de la Herrán Gascón	
“Promover una investigación que permita dar voz a las personas con discapacidad: sentido, desafío y dificultades para una investigación participativa” Cecilia Simón Rueda, Marta Sandoval Mena y Mikel Asensio	
“La respuesta del derecho público a la integración de personas con discapacidad: el papel de la universidad” Magdalena Suarez Ojeda	
“Personalidad y actitudes hacia la personalidad” Amelia García Moltó, Amparo Núñez Beltrán, Virginia Vela Valldecabres y Ana Vera Tejeiro	

“Mirando al futuro: Comparación crítica de la situación de los Servicios españoles de atención a universitarios con discapacidad”

Maribel Campo, Miguel Ángel Verdugo, Emiliano Díaz e Isabel Sancho

6º Grupo de Trabajo.....378
La Universidad Virtual y las nuevas posibilidades de la integración de la discapacidad en la enseñanza superior.

“El impacto de las nuevas tecnologías en los estudiantes universitarios con discapacidad”

Isabel Méndez Terroso

“La universidad virtual, una oportunidad tecnológica de inclusión”

Lourdes Moreno López

“Universidad inclusiva: Como superar las barreras de aprendizaje y participación de los estudiantes con discapacidad en la Universidad virtual”

Ainara Zubillaga del Río

“La formación del audiodescriptor y el subtitulador para sordos: un reto europeo para la Universidad española”

Ana Ballester, Lourdes Lorenzo Anna Matamala, Pilar Orero, y Ana Pereira

“Universidad Inclusiva: El papel de las tecnologías en el acceso y participación de las personas con discapacidad a la educación superior”

M^a Pilar Sánchez Hípola y Eva Herrera Palacios

“RIID- LLSS La formación de una super red “

Pilar Orero, Álvaro Pérez- Ugena y José Gabriel Storch de Gracia y Asensio

“CEPACC una red accesible”

Pilar Orero, Anna Matamala, Andoni Eguíluz, Mariluz Guenaga, Ana Pereira, Lourdes Lorenzo, Alvaro Pérez-Ugena, Francisco Utray, Inmaculada Báez, José Gabriel Storch de Gracia y Fernando Alonso

“CRASAD”

Pilar Orero, Anna Matamala, Andoni Eguíluz, Mariluz Guenaga, Ana Pereira, Lourdes Lorenzo, Alvaro Pérez-Ugena y Jorge Díaz Cintas

7º Grupo de Trabajo.....451
Criterios de actuación para fomentar el asociacionismo y el acceso a los puestos de decisión universitarios de las personas con discapacidad.
Medidas para incrementar la cooperación entre la universidad y otros agentes sociales implicados en discapacidad

“¿Cómo pasar a la vida profesional?”

Raquel Cañizares Guerrero

“El enfoque de las redes sociales y los apoyos comunitarios en la mejora de la calidad de vida y la integración del universitario con discapacidad”

Patricia Soler Javaloy y Joaquina Murcia Rodríguez.

“Universidad y personas con Discapacidad Intelectual: de la utopía al reto”
Javier Tamarit

“El asociacionismo como escuela de liderazgo”
M^a Ángeles Cózar Gutiérrez

“Una experiencia de voluntariado en la Universidad: Programa de Ayuda a Estudiantes Discapacitados (PAED)”
David Álvarez

8º Grupo de Trabajo.....491
Iniciativas de inserción laboral para la población universitaria con discapacidad

“Discriminación positiva de la empresa hacia las personas con discapacidad”
Paca Fernández

“El mundo de la realidad vs. el mundo de la discapacidad”
Antonio Berlanga y Anna Jurczynska

“Oficinas de Vida Independiente en la Universidad: Un paso más allá de la inclusión laboral de las personas con diversidad funcional”
Nuria Villa Fernández y M^a Soledad Arnau Ripollés

“Modelo de intervención psicosocial para la integración laboral de los universitarios con discapacidad”
Joaquina Murcia Rodríguez y Patricia Soler Javaloy.

“Programa de Asesoramiento al Empleo para estudiantes con discapacidad de la UAM”
Isabel Méndez Terroso

9º Grupo de Trabajo.....535
La atención a las personas con problemas de salud mental en la universidad

“Síndrome Frontal: Evaluación y rehabilitación neuropsicológica”
Esperanza Bausela Herreras y José Luis Santos Cela

“Colaborar para fomentar la integración de las personas con enfermedades psíquicas en los estudios superiores”
Isabel Lodeiro Vales, Cathryn Teasley Severino, Ana Vitales Dopazo y Pablo Muñoz Carril

“Una Universidad para todos. También para los afectados con el síndrome de Asperger y otros trastornos de la comunicación”
Paloma Martínez, Mercedes Valiente López y Alfonso Pérez

“Presencia de personas con Síndrome de Asperger en la Universidad: Atención Multidisciplinar”
José Antonio Mirón, José Ángel Gallego, Milagros Benavente y Javier Caballero

“Un caso raro entre los raros”

Alfonso Pérez Martín

“Síndrome de Apert e investigación”

Sara Pérez, Fernando Maestú, Almudena Mantilla y Luis Arráez

TALLERES.....592

T.1.Acompañamiento y “Gente Corriente”: Lo funcional y lo humano.

Francisco Gómez Gómez y Pilar Munuera Gómez

T.2.Comiendo a oscuras (taller de sensibilización con las personas de discapacidad visual).

Ana Carrillo López

T.3.Curriculum Vitae y Entrevista de Trabajo

Anna Jurczynska

T.4.Empleo de habilidades y estrategias para la modificación de actitudes en el trato con alumnos universitarios con discapacidad.

Víctor López Ramos

T.5.Las personas con discapacidad en los medios de comunicación

José Luis Fernández Iglesias

T.6.Personas con diversidad funcional y formación universitaria vía internet

M^a José Planas García de Dios.

T.7.Personas Sordas: Sistemas de comunicación y ayudas técnicas.

José Lorenzo García Sánchez

T.8.Personas sordas y con deficiencia auditiva en el ámbito universitario

Roberto Benito Aliseda y Pilar Prado Pozuelo

T.9.Taller de Vida Independiente y Universidad

M^a Soledad Arnau Ripollés y Nuria Villa Fernández

PÓSTERES CIENTÍFICOS.....633

Acceso a la universidad para personas sordas mayores de 25 años
Dolores Cabrera Suárez, Luis Fajardo López Cuervo, Manuel Sánchez Ártiles,
Pilar Etopa Vitata y Gabriel Díaz Jiménez

Análisis de las respuestas de futuros maestros de 1º curso de la especialización
audición y lenguaje y educación especial, después de realizar una actividad artís-
tica y a los que se les han impuesto diferentes limitaciones en sus capacidades
físicas.

Ana M^a. Mampaso

Análisis de servicios y programas universitarios de apoyo a los estudiantes con
discapacidad de las universidades españolas

Miguel Ángel Verdugo, Maribel Campo, Emiliano Díaz, Isabel Sancho

Ayudas técnicas en la vida cotidiana, su aplicación en la integración familiar

S. Winer (Coord) , P. Baldovino, C. Buceta, A. Rondita y F. Rondina

Elaboración de material adaptado para estudiantes sordos en la Universidad de
Las Palmas de Gran Canaria

Dolores Cabrera Suárez, Caridad Suárez Martín, Gabriel de Blasio García, Ga-
briel Díaz Jiménez y María del Pilar Etopa Bitata

Estudiantes con discapacidad en la Universidad de Málaga. Recursos y Apoyos.

Diego J. Luque Parra y Gemma Rodríguez Infante

Experiencias de los estudiantes con discapacidad auditiva en la UAM en su rela-
ción con el entorno universitario

Francisco Mendoza Vela (Coord.)

Experiencias de los estudiantes con discapacidad visual en la UAM en su relación
con el entorno universitario

Patricia Rodríguez Pulido (Coord.)

Experiencias de los estudiantes con discapacidad física en la UAM en su relación
con el entorno universitario

Lorenzo de la Peña (Coord.)

Experiencias de los estudiantes con enfermedades mentales en la UAM en su re-
lación con el entorno universitario

Isabel Méndez Terroso (Coord.)

Evaluación y rehabilitación neuropsicológica: A propósito de un caso.

Esperanza Bausela Herreras y Jose Luis Santos Cela

Percepción de los profesores de la Universidad hacia la integración de estudiantes
con discapacidad, dependiendo de si han tenido alumnos con discapacidad en el
aula o no.

R. Cruz Gómez, G. Marrero Rodríguez y JJ. Castro Sánchez

Poder de la mediación en la diversidad funcional
Pilar Munuera Gómez

Propuesta de un material educativo para atender la diversidad en las aulas universitarias.

Montserrat Castellana Rosell e Ingrid Sala Bars

Salud mental en el ámbito universitario

Virginia Antón Rodríguez e Isabel Córdoba Carralafuente

Asociación Nacional del Síndrome de Apert.

Susana Pérez Martínez y Marina del Rey Vieira

Oficina para la Integración de Personas con Discapacidad de la UCM

Virginia Antón Sánchez, Isabel Córdoba Carralafuente, Laura Escobar Merino, Esther Palomino Rivilla y Alfonso Pérez Martín.

Programa de Reconocimiento de Créditos de Libre Elección por el Desarrollo de Labores de Colaboración en Actividades de Atención a la Discapacidad en Centros de la UCM

Antonia Durán Pilo y Rosario Mogo Zaro

COMITÉ DE HONOR

S. M. la Reina D^a. Sofía
Presidenta de Honor

Jesús Caldera Sánchez-Capitán, Ministro Trabajo y Asuntos Sociales

Mercedes Cabrera Calvo-Sotelo, Ministra de Educación y Ciencia

Elena Salgado Méndez, Ministra de Sanidad y Consumo

Esperanza Aguirre y Gil de Biedma, Presidenta de la Comunidad de Madrid

Alberto Ruiz Gallardón, Alcalde del Ayuntamiento de Madrid

Marcos Peña Pinto, Presidente del Consejo Económico y Social de España

**M^a Amparo Valcarce García, Secretaria de Estado de Servicios Sociales,
Familias y Discapacidad**

**Ángel Rodríguez Castedo, Director General del Instituto de Mayores y Servi-
cios Sociales**

**Francisco Alfonso Berlanga Reyes, Director General de Coordinación de Po-
líticas Sectoriales sobre la Discapacidad del Ministerio de Trabajo y Asuntos
Sociales**

**Beatriz Elorriaga Pisarik, Consejera de Familia y Asuntos Sociales de la Co-
munidad de Madrid**

**Juan Antonio Vázquez García, Presidente de la Conferencia de Rectores de
Universidades Españolas**

**Carlos Berzosa Alonso-Martínez, Rector de la Universidad Complutense de
Madrid**

**Natividad Enjuto García, Directora Técnica del Real Patronato sobre Disca-
pacidad**

**Emilio Botín-Sanz de Sautuola García de los Ríos, Presidente del Grupo
Santander**

**Mario García Sánchez, Presidente del Comité Español de Representantes de
Personas con Discapacidad (CERMI Estatal)**

**Miguel Carballada Piñeiro, Presidente de la Organización Nacional de Cie-
gos Españoles**

COMITÉ CIENTÍFICO

Alba Pastor, Carmen (Profesora y Directora de la Cátedra Microsoft de Accesibilidad a la Educación de la Universidad Complutense)

Alcantud Marín, Francisco (Profesor y Director de la Unidad Investigación ACCESO de la Universidad de Valencia)

Andradas Heranz, Carlos (Vicerrector de Ordenación Académica de la Universidad Complutense)

Barañano Cid, Margarita (Vicerrectora de Estudiantes de la Universidad Complutense)

Beltrán Pérez, Almudena (Consejera Técnica de la Subdirección General de Régimen Jurídico y Coordinación Universitaria de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación)

Campo Blanco, M^a Isabel (Coordinadora Técnica del Plan ADU, INICO, Universidad de Salamanca)

Carrillo Menéndez, José (Vicerrector de Innovación y del EEES de la Universidad Complutense)

Coba Arango, Eduardo (Coordinación, Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación)

Crespo Puras, Carmen (Profesora de la Universidad Complutense y Presidenta de AFADIS UCM)

Echeita Sarrionandía, Gerardo (Profesor de la Universidad Autónoma de Madrid)

Enjuto García, Natividad (Directora Técnica del Real Patronato sobre Discapacidad)

Fernández Agrafojo, Javier (Coordinador de la Oficina del Voluntariado de la Universidad de Santiago de Compostela)

Fernández Garrido, Julio (Profesor de la Universidad Complutense y Director de la Escuela de Relaciones Laborales de la UCM)

Ferreiro Lago, Emilio (Director del Centro de Recursos para la Comunidad Sorda “Juan Luis Marroquín”)

Figueredo Delgado, M^a Ángeles (Profesora de la Universidad Complutense)

García Vera, M^a Paz (Profesora de la Universidad Complutense)

Gómez Esteban, Concepción (Profesora de la Universidad Complutense)

González-Badía Fraga, Juan (Junta de Andalucía)

Jaúdenes Casaubon, Carmen (Directora Técnica de FIAPAS)

Lacasta Reoyo, Juan José (Director Técnico de FEAPS)

Laine Mouliáá, Luz (Directora General de Educación de la ONCE)

Martín Martín, Yolanda (Directora General de Empleo de la ONCE)

Martínez Liébana, Ismael (Profesor de la Universidad Complutense y Asesor de la ONCE)

Mayán Santos, Jose Manuel (Vicerrector de la Comunidad Universitaria y Compromiso Social de la Universidad de Santiago de Compostela)

Mirón Canelo, José Antonio (Profesor y Director del SAS de la Universidad de Salamanca)

Molina Fernández, Carmen (Junta de Andalucía)

Muela Ezquerro, Julián (Vicerrector de la Universidad de Zaragoza y Secretario General de la RUNAE)

Navarrete Sánchez, Begoña (Directora de la Fundació Autònoma Solidària de la Universidad Autónoma de Barcelona)

Parras López, Emilia (Subdirectora General de Ordenación y Planificación del MTAS)

Pérez Bueno, Luis Cayo (Director Ejecutivo del CERMI Estatal y Miembro de RIADIS)

Ramiro Iglesias, Juan Carlos (Asesor Técnico de la Secretaría de Estado de Servicios Sociales, Familias y Discapacidad)

Rodríguez Escobar, José (Jefe de Servicio de Planificación y Calidad de la Agencia de Calidad del Ministerio de Sanidad y Consumo)

Romero Soldevila, Roser (Secretaria de Organización de COCEMFE y Miembro del CERMI)

Ruiz Mezcuá, Belén (Profesora de la Universidad Carlos III de Madrid y Directora Adjunta del CESyA)

Ruiz Salto, Rosa (Directora Gerente de FEAFFES)

Sánchez Hípola, Pilar (Profesora de la Universidad Complutense)

Varela Díaz, M^a Eugenia (Asesora de la Subsecretaría del Ministerio de Sanidad y Consumo)

Verdugo Alonso, Miguel A. (Profesor y Director del INICO de la Universidad de Salamanca)

COMITÉ ASESOR

Arbide Mendizábal, Alberto (Comisionado para Asuntos Europeos del CERMI)

Beneit Montesinos, Juan V. (Director de la Escuela Universitaria de Enfermería, Fisioterapia y Podología de la Universidad Complutense)

Cabra de Luna, Miguel Ángel (Director de Relaciones Sociales e Internacionales de la Fundación ONCE)

Cañón Reguera, Luis J. (Presidente de la CNSE y Vicepresidente del CERMI)

Cózar Gutiérrez, M^a Ángeles (Vicepresidenta de COCEMFE)

Durán López, Alberto (Presidente de la Fundación ONCE)

Fernández Iglesias, José Luis (Periodista de la Cadena SER y colaborador del CERMI)

Font García, Javier (Presidente del CERMI Comunidad de Madrid)

Gallego López, Carlos (Decano de la Facultad de Psicología de la Universidad Complutense)

García Fajardo, José Carlos (Presidente de Solidarios para el Desarrollo)

García Oca, Miguel Ángel (Presidente de PREDIF)

Gutiérrez Muñoz, José Luis (Director de Departamento de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense)

Gutiérrez Sánchez, Mercedes (Asesora de la Ministra de Educación y Ciencia y Profesora de la Universidad Complutense)

Hernández Tristán, Rafael (Vicerrector de Relaciones Institucionales y Ayuda al Desarrollo de la Universidad Complutense)

Gómez Gómez, Jose M^a (Decano de la Facultad de CC. Físicas de la Universidad Complutense)

Lasala Fernández, M^a Teresa (Presidenta de ASPACE y Vicepresidenta del CERMI)

Madrid Rojas, Alberto (Presidente de la Asociación de Estudiantes con Discapacidad de la Universidad Complutense)

Martín Martín, Yolanda (Directora General de Empleo de la ONCE)

Molina Ibáñez, Mercedes (Decana de la Facultad de Geografía e Historia de la Universidad Complutense)

Morata Andreo, Francisco (Presidente de FEAFES)

Nogales Espert, Ángel (Decano de la Facultad de Medicina de la Universidad Complutense)

Otón Hernández, Pedro (Presidente de DOWN ESPAÑA)

Pérez Anchuela, M^a del Carmen (Directora General de Asuntos Sociales de la Comunidad de Madrid)

Rodríguez-Porrero Miret, Cristina (Directora de CEAPAT)

Ruiz Martínez, Vicente (Director General Adjunto de Servicios Sociales para Afiliados de la ONCE)

Sanz Alonso, Mariano (Decano de la Facultad de Odontología de la Universidad Complutense)

Sanz Escudero, M^a Luz (Presidenta de FIAPAS y Vicepresidenta del CERMI)

Serrano-Piedecabras Fernández, Pedro (Presidente de FEAPS y Vicepresidente del CERMI)

Sevillano Martín, Francisco Javier (Gerente General de la Universidad Complutense)

Storch de Gracia y Asensio, José Gabriel (Profesor de la Universidad Complutense)

Valle López, Miriam (Secretaria General del IMSERSO)

COMITÉ ORGANIZADOR

Directora:

**Margarita Barañano Cid
(Vicerrectora de Estudiantes de la Universidad Complutense)**

Coordinadora:

**Concepción Gómez Esteban
(Asesora del Vicerrectorado de Estudiantes de la Universidad Complutense)**

Secretaría:

**Antonia Durán Pilo y Rosario Mogo Zaro
(Oficina para la Integración de Personas con Discapacidad de la Universidad Complutense)**

Otros Miembros:

Arráez Aybar, Luis Alfonso (Profesor de la Universidad Complutense)

Chicote González, Juan Carlos (Estudiante de la Universidad Complutense de Madrid)

Crespo Puras, Carmen (Profesora de la Universidad Complutense y Presidenta de AFADIS UCM)

Gómez Gómez, Francisco (Profesor de la Universidad Complutense)

Gómez del Pulgar Cortijo, Ana (Directora de Coordinación General de la Universidad Complutense)

Mateos Carrasco, Rafael (Vicegerente de Gestión Académica de la Universidad Complutense)

Ospina Cobaleda, Johanna (Estudiante de la Universidad Complutense)

Parente Álvarez, M^a José (Real Patronato sobre Discapacidad)

Planells del Pozo, Paloma (Profesora de la Universidad Complutense)

Ramiro Iglesias, Juan Carlos (Asesor Técnico de la Secretaría de Estado de Servicios Sociales, Familias y Discapacidad)

Soliño Rodríguez, Serafín (Jefe de Servicio de Acción Social y Vicepresidente de AFADIS UCM)

Soroa Sáinz, Paloma (Miembro del Claustro de la Universidad Complutense y estudiante)

Yáñez Gestoso, Javier (Profesor de la Universidad Complutense)

Jueves 26/10/2006

8:30-9:30	Entrega documentación y recepción de asistentes
9:30-10:30	Acto de Inauguración
10:30-11:45	<p>1ª Sesión Plenaria Normativas sobre Discapacidad y Universidad y Líneas de Trabajo Impulsadas por el Libro Blanco sobre Universidad y Discapacidad</p> <p>Dª. Natividad Enjuto García Directora Técnica del Real Patronato sobre Discapacidad</p> <p>Representante de la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas</p> <p>Representante del Ministerio de Educación y Ciencia</p> <p>D. Luis Cayo Pérez Bueno Secretario General del Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad</p> <p>Moderador: D. Stefan Trömel Director Gerente de la Federación Empresarial Española de Asociaciones de Centros Especiales de Empleo</p>
11:45-12:15	Pausa y café
12:15-14:00	<p>Grupos de Trabajo Presentación del estado de la cuestión y las coordenadas de trabajo por parte del/los Coordinador/es Presentación de comunicaciones seleccionadas por Comité Científico Debate</p> <p>D. Ismael Martínez Liébana Profesor de la Universidad Complutense y Asesor de la ONCE</p> <p>D. Emilio Ferreiro Lago Director del Centro de Recursos para la Comunidad Sorda "Juan Luis Marroquín"</p> <p>Dª Carmen Jaúdenes Casaubón Directora Técnica de la Federación Ibérica de Asociaciones de Padres y Amigos de los Sordos y Miembro del CERMI</p> <p>Dª Roser Romero Soldevila Secretaria de Organización de la Confederación Española de Personas con Discapacidad Física y Orgánica y Miembro del CERMI</p> <p>D. Juan José Lacasta Reoyo Director Técnico de la Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual</p> <p>Dª. Rosa Ruiz Salto Directora Gerente de la Confederación Española de Agrupaciones de Familiares y Personas con Enfermedad Mental</p> <p>D. Pedro Otón Hernández Presidente de la Federación Española de Síndrome de Down</p> <p>D. Miguel A. García Oca Presidente de la Plataforma Representativa Estatal de Discapitados Físicos y Miembro del CERMI</p> <p>D. Alberto Madrid Rojas Presidente de la Asociación de Estudiantes con Discapacidad de la Universidad Complutense de Madrid</p> <p>Dª Carmen Crespo Puras Profesora de la Universidad Complutense y Presidenta de AFADIS UCM</p> <p>Moderador: D. Javier Font García Presidente de CERMI Comunidad de Madrid y Presidente de FAMMA-COCEMFE Madrid</p>

14:00-15:30	Comida
15:30-18:00	2ª Sesión Plenaria El Movimiento Asociativo de Personas con Discapacidad en la Universidad: Enfoques y Medidas para Potenciar un Mayor Protagonismo en el Marco del EEES
18:00-19:30	Grupos de Trabajo Presentación de comunicaciones Debate
18:00-19:30	Talleres
21:30	Cena ofrecida por la Organización Hotel Husa Princesa *****

Viernes 27/10/2006

10:00-11:45	3ª Sesión Plenaria Buenas Prácticas en Universidad y Discapacidad en el Marco de la UE y el EEES D. Miguel Ángel Verdugo Alonso Profesor de la Universidad de Salamanca y Director del INICO D. Jesús Hernández Galán Director de Accesibilidad de la Fundación ONCE Dª. Mercedes Gutiérrez Sánchez Profesora de la Universidad Complutense y Asesora de la Ministra de Educación y Ciencia Mr. Mark Priestley Centre for Disability Studies. University of Leeds Moderador: D. José Carrillo Menéndez Vicerrector de Innovación y Espacio Europeo de Educación Superior de la Universidad Complutense
11:45-12:15	Pausa y café
12:15-14:15	4ª Sesión Plenaria Universidad y Nuevas Tecnologías D. Juan Carlos Ramiro Iglesias Asesor Técnico de la Secretaría de Estado de Servicios Sociales, Familias y Discapacidad D. Roberto Aparici Marino Profesor de la Universidad Nacional de Educación a Distancia D. Alfredo Fernández-Valmayor Crespo Director de la Unidad de Apoyo Técnico y Docente al Campus Virtual de la UCM D. Francisco Limonche Valverde Vicedecano y Presidente de la Comisión de Formación del Colegio Oficial de Ingenieros Técnicos de Telecomunicación D. Enrique Varela Couceiro Director de Tecnología Accesible e I+ D de la Fundación ONCE y Administrador Único de Technosite Modera: D. Carlos Andradás Heranz Vicerrector de Ordenación Académica de la Universidad Complutense
14:15-16:00	Comida
16:00-17:30	Grupos de Trabajo Presentación de comunicaciones Elaboración de Conclusiones del Grupo

Programa de Actividades

17:30-19:30	<p>5ª Sesión Plenaria Presentación de Conclusiones y Videoconferencia con Países de Latinoamérica</p> <p>Emisión de conclusiones de los Grupos de Trabajo</p> <p>Dª Margarita Barañano Cid Vicerrectora de Estudiantes de la Universidad Complutense</p> <p>Dª. Victoria García Calavia Jefa de Área de Programas y Actividades del Real Patronato sobre Discapacidad</p>
19:30-20:30	Acto de Clausura

Programa de Actividades Coordinadores de los Grupos de Trabajo

Grupo 1	<p>Universidad y discapacidad frente a los retos del EEES</p> <p>Coordinadores: Juan González-Badía, Junta de Andalucía Julián Muela, Universidad de Zaragoza y RUNAE</p>
Grupo 2	<p>Libro Blanco sobre Universidad y Discapacidad y reforma de la LOU: nuevos escenarios para la universidad del EEES. Criterios de aplicación de adaptaciones curriculares en el EEES</p> <p>Coordinadores: Almudena Beltrán, Ministerio de Educación y Ciencia Ismael Martínez Liébana, Universidad Complutense</p>
Grupo 3	<p>Medidas para potenciar la armonización de los servicios universitarios de apoyo a la discapacidad. Elaboración de estándares mínimos y de indicadores comunes de calidad. Mecanismos para impulsar la evaluación académica por las Agencias de Calidad (ACAP, ANECA, etc.)</p> <p>Coordinadores: Francisco Alcantud, Universidad de Valencia José Rodríguez Escobar, Ministerio de Sanidad y Consumo Eduardo Coba, Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación</p>
Grupo 4	<p>Iniciativas para integrar las actuaciones de los servicios de apoyo con la investigación, la docencia y la formación en materia de discapacidad</p> <p>Coordinadores: Jose Antonio Mirón, Universidad de Salamanca Javier Fernández Agrafojo, Universidad de Santiago de Compostela</p>
Grupo 5	<p>Balance y retos de la investigación universitaria sobre discapacidad</p> <p>Coordinadores: Gerardo Echeita, Universidad Autónoma de Madrid Miguel A. Verdugo, Universidad de Salamanca</p>
Grupo 6	<p>La Universidad Virtual y las nuevas posibilidades de la integración de la discapacidad en la enseñanza superior</p> <p>Coordinadores: Belén Ruiz Mezcuca, Universidad Carlos III Jose Gabriel Storch de Gracia, Universidad Complutense</p>
Grupo 7	<p>Criterios de actuación para fomentar el asociacionismo y el acceso a los puestos de decisión universitarios de las personas con discapacidad. Medidas para incrementar la cooperación entre la universidad y otros agentes sociales implicados en discapacidad</p> <p>Coordinadores: Maribel Campo, INICO, Universidad de Salamanca Rosier Romero, CERMI Juan Carlos Ramiro, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales Natividad Enjuto, Real Patronato sobre Discapacidad</p>
Grupo 8	<p>Iniciativas de inserción laboral para la población universitaria con discapacidad</p> <p>Coordinadores: Julio Fernández, Universidad Complutense Yolanda Martín, ONCE</p>
Grupo 9	<p>La atención a las personas con problemas de salud mental en la universidad</p> <p>Coordinadores: M^a Paz García, Universidad Complutense Rosa Ruiz, FEALES</p>

Talleres

TÍTULO	IMPARTIDO POR
T.1 Acompañamiento y “Gente Corriente”: lo Funcional y lo Humano	Francisco Gómez y Pilar Munuera Universidad Complutense
T.2 Comiendo a oscuras (Taller de sensibilización con las personas de discapacidad visual)	Ana Carrillo López Universidad Pablo de Olavide
T.3 Curriculum Vitae y Entrevista de Trabajo	Anna Jurczynska SERMES
T.4 Empleo de habilidades y estrategias para la modificación de actitudes en el trato con alumnos universitarios con discapacidad	Víctor López Ramos Universidad de Extremadura
T.5 Personas con Discapacidad en los Medios de Comunicación	Jose Luis Fernández Iglesias CERMI/Cadena SER
T.6 Personas con diversidad funcional y formación universitaria vía internet	Mª José Planas FEADES
T.7 Personas Sordas: Sistemas de Comunicación y Ayudas Técnicas	Jose Lorenzo García Sánchez Universidad Salamanca
T.8 Personas Sordas y con deficiencia auditiva en el ámbito universitario	Benito Aliseda FESORCAM
T.9 Taller de Vida Independiente y Universidad	MªSoledad Arnau Ripollés Nuria Villa Fernández

Pósteres

TÍTULO	IMPARTIDO POR
Acceso a la Universidad para personas sordas mayores de 25 años	Cabrera, Dolores Fajardo, Luis Sánchez, Manuel Etopa, Pilar Díaz, Gabriel
Análisis de servicios y programas universitarios de apoyo a los estudiantes con discapacidad de las universidades españolas	Verdugo, Miguel Ángel Campo Blanco, Maribel Díez, Emiliano Sancho, Isabel
Ayudas técnicas en la vida cotidiana: Su aplicación en la integración familiar	Winer, Silvia Ana Baldovino, Paula Buceta, Carolina Rondina, Anabella Rondina, Flavia

Pósteres

TÍTULO	IMPARTIDO POR
Elaboración de material adaptado para estudiantes sordos en la Universidad de las Palmas de Gran Canaria	Cabrera, Dolores Suárez, Caridad Blasio, Gabriel de Díaz, Gabriel Etopa, Pilar
Evaluación y rehabilitación neuropsicológica: A propósito de un caso	Bausela, Esperanza
Experiencias de los estudiantes con discapacidad auditiva en su relación con el entorno universitario	Coordina: Mendoza, Francisco Rodríguez, Patricia Lorenzo, Antonio Méndez, Isabel
Experiencias de los estudiantes con discapacidad física en su relación con el entorno universitario	Coordina: Lorenzo, Antonio Rodríguez, Patricia Mendoza, Francisco Méndez, Isabel
Experiencias de los estudiantes con discapacidad visual en su relación con el entorno universitario	Coordina: Rodríguez, Patricia Mendoza, Francisco Lorenzo, Antonio Méndez, Isabel
Experiencias de los estudiantes con enfermedades mentales en su relación con el entorno universitario	Coordina: Méndez, Isabel Lorenzo, Antonio Rodríguez, Patricia Mendoza, Francisco
Percepción de los profesores de la universidad hacia la integración de estudiantes con discapacidad, dependiendo de si han tenido alumnos con discapacidad en el aula o no	Díaz Jiménez, G. Cruz Gómez, R. Marrero Rodríguez, Gonzalo Castro Sánchez, Jose Juan
Propuesta de un material educativo para atender la diversidad en las aulas universitarias	Castellana Rosell, Montserrat Sala Bars, Ingrid
Salud mental en el ámbito universitario	Antón Sánchez, Virginia Córdoba Carralafuente, Isabel
Síndrome de Apert	Pérez Martínez, Susana Rey Vieira, Marina
Poder de la mediación en la diversidad funcional	Munuera Gómez, Pilar
Análisis de las respuestas de futuros maestros de 1º curso de la especialización audición y lenguaje y educación especial, después de realizar una actividad artística y a los que se les han impuesto diferentes limitaciones en sus capacidades físicas	Mampaso, Ana

Estudiantes con discapacidad en la Universidad de Málaga. Recursos y apoyo	Luque Parra, Diego Rodríguez Infante, Gemma
Oficina para la Integración de Personas con Discapacidad de la UCM	Antón Sánchez, Virginia Córdoba Carralafuente, Isabel Escobar Merino, Laura Palomino Rivilla, Esther Pérez Martín, Alfonso
Programa de Reconocimiento de Créditos de Libre Elección por el Desarrollo de Labores de Colaboración en Actividades de Atención a la Discapacidad en Centros de la UCM	Durán Pilo, Antonia Mogo Zaro, Rosario

Actividades Paralelas

“La mirada que integra”, I Ciclo sobre Cine y Discapacidad dirigido por el periodista J. L. Fernández Iglesias (ADIMECO). Con exhibición de películas, exposiciones y debates.
Del 19 al 25 de octubre

Presentación I Ciclo: Jueves 19 de octubre (12:00 hs.)

Inauguración por D^a Amparo Valcarce, Secretaria de Estado de Servicios Sociales, Familias y Discapacidad.
Exhibición de la película **“El cochecito”** (1960) de Marco Ferreri
Lunes 23 de octubre (18:30 hs.)

“El sexo de los ángeles” (2004) de Frank Toro
Martes 24 de octubre (11:00 hs.)

“Las tortugas también vuelan” (2004) de Bahman Ghobadi
Martes 24 de octubre (17:00 hs.)

“Las llaves de casa” (2004) de Gianni Amelio
Miércoles 25 (10:00 hs.)

Exposición Mejora de la Calidad de Vida

Psicoballet de Maite León
Miércoles 25 de octubre (17:30 hs.)

“No te lo puedes creer” de la Compañía de Teatro El Grito
Miércoles 25 de octubre (inicio 19,15 hs.)

Exposiciones de elementos técnicos y tecnologías para la accesibilidad

Exposición fotográfica
Las personas con discapacidad en la vida cotidiana. Concurso de Fotografía Digital del INICO. Premio Fundación Grupo Norte

Miniferia de stands asociativos

Novedades en Discapacidad y Universidad

Sesiones Plenarias

Primera Sesión Plenaria

Normativas sobre Discapacidad y Universidad y Líneas de Trabajo impulsadas por el Libro Blanco sobre Universidad y Discapacidad.

Luis Cayo Pérez Bueno
Secretario General del CERMI

Principio general

La atención integral en términos de satisfacción a las personas con discapacidad constituye un criterio preferente de calidad y de equidad de la enseñanza superior. Dicha atención se prestará con arreglo a lo establecido en el artículo 49 de la Constitución Española, la legislación general sobre igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad y, particularmente, en lo dispuesto en legislación universitaria (estatal, autonómica y de las propias Universidades).

Normativas

La Ley Orgánica de Universidades, las Leyes Autonómicas sobre la materia y los Estatutos de las propias Universidades han de incorporar normas expresas y específicas sobre la igualdad de oportunidades, la no discriminación y la accesibilidad universal de los miembros de la comunidad universitaria con discapacidad.

Asimismo, cada Universidad, en el ámbito de su autonomía normativa, debería dotarse de un Reglamento sobre la inclusión educativa del alumnado con discapacidad, con medidas, programas y acciones positivas a favor de este grupo de población.

Garantía de igualdad

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

No discriminación

Los estudiantes y los demás miembros con discapacidad de la comunidad universitaria no podrán ser discriminados, ni directa ni indirectamente, por razón de su discapacidad, en el acceso, el ingreso y la permanencia en este ámbito. Tampoco podrán ser discriminados y en el ejercicio de los derechos académicos y de otra clase que tengan reconocidos.

Obligación de acción positiva

Los estudiantes y demás miembros con discapacidad de la comunidad universitaria

dispondrán de los medios, apoyos y recursos necesarios que aseguren la igualdad real y efectiva de oportunidades en relación con el resto de componentes de la comunidad universitaria.

Orientación psicopedagógica y profesional

Mejorar, en los niveles educativos previos, los mecanismos de orientación vocacional y/o profesional y de coordinación con las Universidades.

Cuota de reserva de acceso a los estudios universitarios

Elevar la cuota de reserva, con carácter general, al 5%, procediéndose las modificaciones normativas oportunas.

De acuerdo con las peculiaridades de determinadas discapacidades (físicas, visuales, auditivas...), hay que incluir en esta cuota a grupos con necesidades específicas de apoyo educativo que, aún sin disponer de la calificación de minusvalía con el grado de discapacidad requerido como mínimo, puedan acreditar por otros medios dicha situación.

Extender la cuota de reserva actualmente existente a otros niveles educativos, segundas licenciaturas, programas de doctorado, etc.

Programa de Atención Educativa a Estudiantes con Discapacidad

Cada Universidad deberá establecer con carácter permanente y estructural, independiente de sus programas de voluntariado, un “Programa de Atención a Estudiantes con Discapacidad” que, a través del Departamento (¿Unidad?), creado a tal efecto, tendrá como finalidad la planificación y coordinación de los recursos necesarios para prestar apoyo integral a los estudiantes con discapacidad, que presenten necesidades especiales o particulares asociadas a esta circunstancia personal y social.

Dicho Programa se extenderá, al menos, a los siguientes ámbitos:
(Se han hecho modificaciones en el orden de presentación)

- Orientación, seguimiento y ayuda,
- materiales didácticos y para el estudio en formatos accesibles,
- aplicación de sistemas alternativos y/o aumentativos de apoyo a la comunicación,
- facilitación de ayudas técnicas, material y equipamiento para el acondicionamiento del puesto de estudio, el acceso a la comunicación y la información en el aula, etc.,
- tomadores de apuntes y notas,
- servicios de intérpretes de lengua de signos española, o lenguas de signos de ámbito autonómico allí donde existan, ,
- ayuda de tercera persona y asistencia personal, en los casos necesarios,
- eliminación de barreras de todo tipo: arquitectónicas, de comunicación,

- tecnológicas ...
- transporte accesible o para todos,
- colegios mayores o residencias accesibles,
- becas y ayudas al estudio y sociales,
- fomento del voluntariado social entre los estudiantes (“alumnos colaboradores”),
- extensión universitaria,
- deporte paralímpico.
- otros que se considere puedan contribuir a los fines de una atención integral de calidad.

En todo caso, hay que hacer una llamada de atención para que cualquiera de las medidas y recursos que se adopten a favor de la accesibilidad deben serlo de acuerdo con la libre e individual elección del interesado/a acerca del tipo de apoyo que requiere en relación con sus necesidades de acceso y movilidad en el entorno físico, la comunicación, los materiales de acceso a la enseñanza y el estudio, etc.

Exención de tasas

Con arreglo a lo establecido en el artículo 30 de la Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos, los estudiantes con discapacidad, considerándose por tales aquellos los comprendidos en el artículo 1,2 de la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de Igualdad de Oportunidades, No Discriminación y Accesibilidad Universal de las Personas con Discapacidad tendrán derecho a la exención total de tasas y precios públicos en los estudios conducentes a la obtención de un título universitario (diplomatura, licenciatura o doctorado). Debe aprobarse una norma estatal que establezca esta exención con carácter general para todo el territorio nacional y los mecanismos de reembolso a las Universidades por los ingresos dejados de percibir con cargo a los presupuestos del Estado y de las Comunidades Autónomas.

Asimismo, todas las Comunidades Autónoma deberán aprobar normas propias reguladoras de esta exención para su ámbito propio de competencias.

Pruebas de ingreso

En los procesos selectivos y en las pruebas que se establezcan para el ingreso a la Universidades los aspirantes con discapacidad tienen derecho a que éstas se adapten, en procedimientos, forma y tiempo, a las necesidades específicas que por razón de esta circunstancia puedan presentar este alumnado. Dispondrán para ello de los medios humanos y materiales adicionales que les garanticen su efectiva igualdad de oportunidades en estos procesos, tanto por lo que se refiere al acceso como a la realización de la prueba y a su evaluación.

Adaptaciones curriculares y formación del personal docente

Cuando las circunstancias de los estudiantes con discapacidad así lo requieran, las Universidades, a través de sus distintos Departamentos, procederán a realizar las adaptaciones curriculares de carácter no significativo, ligadas a cuestiones de

acceso y metodología, que sean precisas, las cuales estarán en función de las necesidades específicas de este alumnado.

De igual modo, la Universidades establecerán planes de formación del personal docente y de administración y servicios en materia de atención educativa a las necesidades asociadas con la discapacidad.

Enseñanza no presencial

Conviene prestar especial atención a aquellos centros universitarios que ofrecen, de modo preferente, enseñanza virtual o a distancia, siempre que esta modalidad no implique, por parte de los estudiantes con discapacidad, la única opción realmente disponible en razón de la falta de accesibilidad de otras opciones y modalidades de estudio.

Adaptación de pruebas

Las pruebas académicas de valoración de conocimientos se adaptarán, en su caso, en procedimientos, tiempo y forma a las necesidades específicas que puedan presentar los estudiantes con discapacidad.

Becas y ayudas al estudio

La Universidades establecerán diferencias de trato en favor de estudiantes con discapacidad en los programas, planes y acciones generales de becas, ayudas y apoyos que tenga establecidos con carácter general o crear otros específicos para estos miembros de la comunidad universitaria a fin de contribuir a atenuar las desventajas objetivas que en materia de igualdad de oportunidades puedan presentar.

Accesibilidad universal de los entornos universitarios

Los edificios, instalaciones y dependencias de la Universidades, incluidos también los espacios virtuales, así como los servicios y procedimientos y el suministro de información, deberán ser accesibles para todas las personas, de forma que no se impida a ningún miembro de la comunidad universitaria, por razón de discapacidad, el ejercicio de su derecho a ingresar, desplazarse, permanecer, comunicarse, obtener información u otros de análoga significación en condiciones reales y efectivas de igualdad.

Los edificios, instalaciones y dependencias de las Universidades, incluidos también los espacios virtuales, de nueva creación o planta, así como los servicios y procedimientos y el suministro de información de nueva creación que se implanten desde la entrada en vigor de esta Ley, deberán ser accesibles para todas las personas.

Planes de Accesibilidad

Cada Universidad, aprobará y pondrá en práctica un Plan Integral de Accesibilidad en el que se establecerán los objetivos, medias y presupuestos necesarios para el cumplimiento de los mandatos de accesibilidad de la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, y en sus normas de desarrollo, dentro de los plazos marcados.

Todos los edificios, instalaciones y dependencias de las Universidades, incluidos también los espacios virtuales, así como los servicios y procedimientos y el suministro de información, deberán ser accesibles para todas las personas, en los plazos de la citada Ley o en otros más breves si otras disposiciones normativas específicas establecen períodos más reducidos, que serán de aplicación preferente.

Reserva de empleo en el ámbito universitario

Las Universidades observarán las disposiciones normativas reguladoras de la reserva de empleo en favor de las personas con discapacidad que serán de aplicación en los procesos de selección y contratación de personal que lleven a efecto.

Asociacionismo y voluntariado universitarios

Las Universidades fomentarán el asociacionismo de los estudiantes y demás miembros con discapacidad de la comunidad universitaria, y promoverá las relaciones de colaboración, cooperación y ayuda mutua con el movimiento social general de las personas con discapacidad.

Se debe potenciar ¿entre el voluntariado? la figura del becario ¿colaborador? ¿-voluntario? mediante incentivos económicos y de reconocimiento social, tanto para labores de apoyo en las clases (tomadores de apuntes, asistentes personales...) como en las actividades de extensión universitaria.

Resultaría de utilidad para una mayor corresponsabilidad y un aumento de la calidad de los servicios ofrecidos en las Universidades españolas, y dirigidos a las personas con discapacidad, la presencia de las asociaciones representativas en los respectivos Consejos Sociales de dichas Universidades.

Indicadores de calidad

Cada Universidad establecerá indicadores de calidad que acrediten con parámetros objetivos y mensurables el grado de calidad de la atención integral al alumnado y demás miembros de la comunidad universitaria con discapacidad.

Estructuras organizativas

En el seno del Consejo de Coordinación Universitaria

Creación de una Comisión específica, en el seno del Consejo de Coordinación Universitaria, dedicada a la Atención Educativa al Alumnado con Discapacidad, encargada de estudiar esta realidad, de informar sobre la misma y de hacer en su caso propuestas de acción al sistema universitario español.

Centro Estatal de Referencia

El Ministerio de Educación y Ciencia y el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales crearán, en el seno del Real Patronato sobre discapacidad, un Centro Estatal de referencia sobre Universidad y Discapacidad, que actuará como observatorio de esta realidad y ente coordinador y promotor de iniciativa y buenas prácticas sobre inclusión educativa.

En el órgano rector de dicho Centro participarán, además de los promotores, una representación de las Universidades y de las organizaciones de personas con discapacidad y sus familias.

Contratos programa

Las Comunidades Autónomas suscribirán con las Universidades de su territorio contratos programa para la inclusión educativa del alumnado con discapacidad, en el que se habilitarán recursos financieros suficientes y sostenibles en función de los avances concretos, debidamente contrastados, que en materia de inclusión consigan las Universidades.

Mejora del tratamiento y análisis de la información

Introducir mejoras perdurables en los sistemas estadísticos educativos, en general, y en particular en los universitarios, con un tratamiento específico de la discapacidad. Mejorar y potenciar los censos universitarios de personas con discapacidad.

De igual modo, habría que confeccionar una batería de indicadores relativos a la inclusión de las personas con discapacidad, pública y actualizable.

Editar un manual con la normativa básica en materia de discapacidad y Universidad, como herramienta de difusión de la igualdad de oportunidades.

Responsabilidad Social Corporativa

Potenciar la responsabilidad social corporativa y su certificación como garantía de calidad y de un tratamiento adecuado de la discapacidad y de la responsabilidad social.

I+D+I

Promover el intercambio y la transferencia de resultados de I+D+I mediante una publicación específica auspiciada por el Centro Estatal de Referencia Universidad y Discapacidad.

Transnacionalidad

Promover mediante becas específicas complementarias, contemplando la inclusión de becarios colaboradores, la estancia de estudiantes con discapacidad en otros países. Instaurar, en su caso, un cupo de reserva.

Segunda Sesión Plenaria

El movimiento asociativo de Personas con Discapacidad en la Universidad: enfoques y medidas para potenciar un mayor protagonismo en el marco del EEES

LA ONCE Y LA UNIVERSIDAD EN EL MARCO DEL ESPACIO EUROPEO DE ENSEÑANZA SUPERIOR

Ismael Martínez Liébana

Profesor Titular de Filosofía de la UCM y Asesor de Educación de la Dirección general de la ONCE

“Con mis manos acaricio tu voz tersa y suave y con mis oídos me anego en la luminosidad de tu mirada” (Ismael Martínez-Liebana). “Sólo se ve bien con el corazón: lo esencial es invisible a los ojos” (Saint-Exupéry, El principito).

0. Introducción

En esta ponencia abordamos el enfoque de la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE) en relación con los estudiantes universitarios con discapacidad visual en el nuevo marco del Espacio Europeo de Enseñanza superior.

Tras analizar las peculiaridades que entraña la discapacidad visual en sí y las características más relevantes de la accesibilidad de estos estudiantes en el seno de la universidad, se expone tanto el presente de la actuación de la ONCE en relación con su apoyo a la integración de las personas privadas de vista en el ámbito universitario, como las perspectivas de futuro de este apoyo en el nuevo MARCO DEL espacio europeo de enseñanza superior.

1. ¿Qué es ser una persona con discapacidad visual?

Aristóteles, al comienzo de su obra cumbre, la Metafísica, afirma que el sentido de la vista es el más apreciado de todos por ser él el que proporciona al sujeto más conocimientos y capta en los objetos más matices y diferencias (Aristóteles, 1987). De hecho, hoy sabemos que el ochenta por ciento de la información que recibe una persona normalmente dotada es de índole visual, lo que por sí mismo explica el grave problema que aqueja a las personas privadas parcial o totalmente de sensaciones visuales (en el mundo, en la actualidad, según datos de la Organización Mundial de la Salud, aproximadamente 135 millones de seres).

Ser ciego es mantener una relación peculiar con el mundo externo y con el otro. Esta relación hállase condicionada principalmente por los dos sistemas perceptivos de más alto valor adaptativo para la persona ciega: la percepción auditiva y la percepción táctilcinestésica. El sentido del oído que, como el de la vista “actúa a distancia”, constituye una fuente de información y de comunicación sumamente valiosa para el discapacitado visual. Ante todo, es el sentido que propicia la aparición y el desarrollo del lenguaje, facultad superior estrechamente relacionada con la capacidad intelectual. Además, permite al privado de vista obtener información relevante del medio físico para orientarse y desplazarse en el espacio. A su vez, la percepción háptica (el tacto en movimiento), principalmente de manos y pies, permite a la persona ciega acceder cognoscitivamente al mundo circundante y reconocer y manejar los objetos que lo integran. También oído y tacto son en el privado de vista los sentidos de mayor peso en la relación con el otro. Por

el primero el ciego capta los múltiples y variados matices de la voz del interlocutor, que es para él lo que la cara para el vidente; y por el segundo, a través del contacto directo y de la caricia, aquél puede expresar y volcar en el otro su sensibilidad más íntima y profunda (Martínez-Liébana, 1999, 2000, 2000 bis y 2002).

No obstante, hablar de ceguera o de discapacidad visual es hacer referencia a una realidad plural, heterogénea y multiforme. El grupo de personas afectadas por esta discapacidad no es en modo alguno homogéneo y unitario. Diversos son los factores que condicionan significativamente el diferente modo de desarrollo perceptivo y psicomotor de las mismas así como su acceso al medio físico y social.

Ante todo, dos factores esenciales hemos de considerar en la determinación del concepto de ceguera: campo visual y agudeza visual. Por el primero entendemos la capacidad del sujeto para percibir los objetos situados fuera de la visión central (que corresponde al punto de visión más nítido). Su valoración se lleva a cabo a través de la llamada campimetría. A su vez, la agudeza visual hace referencia a la capacidad para percibir la figura y la forma de los objetos así como para discriminar sus detalles. Para medirla, se utilizan generalmente los denominados optotipos o paneles de letras o símbolos. Según esto, en España, se considera persona con discapacidad visual aquella que presenta en ambos ojos alguna de las dos circunstancias discapacitantes siguientes: campo visual disminuido a 10 grados o menos, y agudeza visual igual o inferior a 0,1 (1/10 de la escala de Wecker) obtenida con la mejor corrección óptica posible (BOE, 2000).

Por otra parte, el grado de afectación de la discapacidad visual es factor de extraordinaria relevancia desde el punto de vista educativo y rehabilitador. No son, en efecto, los mismos los procedimientos, técnicas y recursos aplicables en el caso de las personas con ceguera total que los apropiados para aquellos sujetos con residuo visual funcionalmente aprovechable. Igualmente, el momento de aparición de la discapacidad visual (si es congénita, infantil o sobrevenida a edad adulta), su naturaleza (si se ha presentado de forma súbita o a través del tiempo), su etiología y pronóstico, si concurren con ella discapacidades asociadas, etcétera, son también factores que han de ser tenidos muy en cuenta por especialistas, técnicos, enseñantes, etcétera, y por el propio sujeto con discapacidad visual. En el siguiente cuadro presentamos de forma sintética algunos de estos factores.

Factores relevantes en la discapacidad visual

Gravedad del deterioro visual:

- Ceguera total
- Baja visión

Grado de funcionalidad del resto visual

Existencia de discapacidades concurrentes con la ceguera:

- Discapacidad auditiva
- Discapacidad psíquica
- Discapacidad motórica
- Trastornos generalizados del desarrollo

Momento de aparición de la ceguera:

- Congénita
- Adquirida

Naturaleza de la pérdida de visión:

- Súbita
- Gradual

Etiología del trastorno visual y pronóstico

2. Universidad y discapacidad visual: Adaptaciones curriculares más usuales

La presencia de personas con discapacidad visual en la universidad se remonta, en los tiempos contemporáneos, a principios del siglo XX. En los primeros momentos esta presencia fue claramente minoritaria. Sólo aquellos ciegos pertenecientes a familias de clase social elevada podían tener acceso a estudios universitarios. Es a mediados de siglo cuando el creciente interés por los grupos sociales desfavorecidos y una mayor atención a la diversidad y a la discapacidad propician un incremento significativo del número de alumnos con discapacidad visual en el ámbito universitario. En nuestro país, sin duda, la labor de la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE) HA SIDO ESENCIAL EN ESTE PROCESO DE PROGRESIVO INCREMENTO.

Según datos de la ONCE, la población universitaria con discapacidad visual en España asciende en la actualidad (curso 2005-2006) a 754 alumnos universitarios (exactamente el 11,37 % del total de alumnos atendidos por esta institución), de los cuales 710 cursan estudios de primero y segundo ciclo, y 44 realizan estudios de Doctorado. Las titulaciones universitarias más cursadas por alumnos con discapacidad visual son, principalmente, las de Derecho, Psicología y Psicopedagogía, Fisioterapia, Filología y Diplomado en Magisterio, en sus diferentes especialidades.

De los tres tipos generales de adaptaciones que con respecto al ámbito de las necesidades educativas especiales cabe considerar (adaptaciones de acceso al currículo, adaptaciones curriculares no significativas y adaptaciones curriculares significativas), son las dos primeras las que tienen aplicación en el caso de los alumnos universitarios con discapacidad visual. No vamos a abordar aquí el estudio de las posibles adaptaciones específicas que quepa llevar a cabo en áreas determinadas de conocimiento. Nos ocupamos únicamente de aquellas adaptaciones curriculares generales, aplicables universalmente, con independencia del tipo de carrera universitaria de que se trate.

Las adaptaciones de acceso al currículo son aquí de dos tipos: adaptaciones en los aspectos organizativos y espaciales y adaptaciones en los recursos técnicos. Por las primeras entendemos las modificaciones sencillas que pueden hacerse en los elementos físicos del centro académico (aulas, bibliotecas, laboratorios, pasillos, etcétera) que hagan posible una adecuada ubicación del alumno en los mismos así como su desplazamiento seguro por ellos. El alumno con discapacidad visual deberá ser informado (sobre todo al inicio del curso) de la situación y posición de estos elementos (mesas, sillas, pupitres, papeleras, tarimas, extintores, etcétera) así como de los cambios que en la organización de los mismos se hayan realizado. Es sumamente conveniente que los espacios para el trabajo del alumno (principalmente mesas y pupitres) sean amplios (téngase en cuenta el considerable volumen de los libros en braille y de los dispositivos tiflotécnicos). Conviene igualmente que el alumno con discapacidad visual ocupe en el aula la primera fila, junto al profesor y la pizarra, a fin de que pueda escuchar sin perturbaciones sus lecciones y, en el caso de los alumnos con baja visión,

pueda acceder directamente a lo que el profesor escriba sobre el encerado.

Por lo que respecta a las adaptaciones en los recursos técnicos, el universitario con discapacidad visual deberá disponer del instrumental tiflotécnico y tiflopedagógico necesario que le permita tanto seguir con pleno aprovechamiento las lecciones del profesor en el aula, como completar esa formación mediante el estudio y trabajo personal. En este sentido, son de especial relevancia los dispositivos tifloinformáticos de acceso a la información del ordenador, como el programa de síntesis de voz “Jaws”, la “Línea braille” o los magnificadores de pantalla y de funcionamiento autónomo y específico, como el “Braille hablado” así como el material pedagógico adaptado, como los libros en sistema braille y los recursos didácticos en relieve.

Las adaptaciones curriculares no significativas más frecuentes en los alumnos universitarios con discapacidad visual son, principalmente, de dos tipos: las que tienen que ver con la metodología de enseñanza-aprendizaje y las que conciernen a la evaluación. Por lo que respecta a las primeras, dos son las recomendaciones pedagógicas que el profesor de aula debe seguir en la explicación de sus lecciones: por un lado, la verbalización descriptiva de los procesos gráficos que se realicen en la pizarra del aula o en cualquier otro medio visual, como vídeos, transparencias, diapositivas, etcétera. El profesor debe realizar una descripción analítica o lectura de las características de dicha información visual para que sea accesible a los alumnos que no pueden percibirla o la perciben con notable dificultad, como los alumnos con baja visión. Por otro, es muy recomendable que el profesor informe al alumno con suficiente antelación de la bibliografía y del material didáctico de que deberá hacer uso durante el curso a fin de que, cuando llegue el momento, pueda disponer de ellos en el soporte adecuado.

Las adaptaciones en la evaluación pueden afectar tanto al formato de la misma como a su contenido. Por lo que respecta al primero, en aquellos casos en que el alumno no domina aún suficientemente el código braille, puede ser recomendable una evaluación oral de sus conocimientos. Por otra parte, el empleo de dispositivos tiflotécnicos como, por ejemplo, el braille hablado (de gran conectividad con los equipos informáticos del centro académico: ordenador e impresora, principalmente), constituye otra importante adaptación curricular en el formato de evaluación de los universitarios con discapacidad visual y que permite una comunicación fluida y directa entre éstos y el profesor de aula. Por lo que concierne al contenido de la evaluación, en ocasiones, algunos apartados o elementos de ésta pueden presentar un elevado componente visual. En estos casos, puede intentarse una adaptación en relieve de tales componentes. Cuando esto, por razones técnicas, no sea posible, es razonable sustituir los apartados o elementos en cuestión por otras preguntas de contenido no visual y que midan las mismas destrezas y capacidades. En el siguiente cuadro, se exponen de forma sintética y esquemática las adaptaciones curriculares generales más frecuentes en el caso de los alumnos universitarios con discapacidad visual.

Discapacidad visual y adaptaciones curriculares generales en la universidad	
Adaptaciones de acceso al currículo	Adaptaciones curriculares no significativas
<ul style="list-style-type: none"> - Adaptaciones en los aspectos organizativos y espaciales - Adaptaciones en los recursos técnicos 	<ul style="list-style-type: none"> - En la metodología de enseñanza-aprendizaje - En la evaluación: <ul style="list-style-type: none"> - Formato - Contenido

3. La ONCE y la universidad

Desde su fundación misma en 1938, la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE) ha venido desarrollando en nuestro país una ingente labor en pro de la integración y normalización socioeducativas de las personas con discapacidad visual mediante la provisión y aplicación de programas y servicios específicos. Desde los llamados Centros de Recursos Educativos, ubicados en Madrid, Barcelona, Sevilla, Alicante y Pontevedra, y a través de los equipos específicos de atención educativa a personas con discapacidad visual, se han aportado de forma permanente cuantos medios y recursos específicos han sido necesarios para el logro de la plena integración y normalización educativas de los alumnos privados de vista.

Por lo que concierne en concreto a la educación universitaria, tres son, principalmente, los tipos de apoyo directo que la ONCE proporciona a los alumnos con discapacidad visual: apoyo psicopedagógico (de orientación y asesoramiento), apoyo material y de recursos técnicos y apoyo económico. El apoyo psicopedagógico se centra sobre todo en la formación del alumno en técnicas de estudio y trabajo intelectual, que rentabilicen al máximo la utilización de los dispositivos tiflotécnicos que integran la adaptación de su puesto de estudio; el asesoramiento al profesor sobre posibles adaptaciones de acceso al currículo y adaptaciones curriculares no significativas (ver apartado anterior); la información al alumno sobre recursos bibliográficos y didácticos adaptados, correspondientes a las diferentes asignaturas cursadas, etcétera.

El apoyo material se concreta, principalmente, en la dotación del instrumental tiflotécnico necesario para la adaptación del puesto de estudio, en la facilitación al alumno del material bibliográfico y didáctico requerido en el soporte lector más conveniente (sistema braille, sistema parlante o registro informático), en la transcripción y transliteración de exámenes y pruebas de evaluación, etcétera.

Finalmente, por lo que concierne al apoyo económico, la ONCE pone a disposición de todos sus afiliados (y, por tanto, también de los estudiantes universitarios) un sistema de prestaciones al estudio que, con carácter complementario, se destina a dar cumplida respuesta a las necesidades específicas directamente derivadas de la discapacidad visual de tales estudiantes. Estas necesidades, reguladas y sistematizadas normativamente por la Institución (ONCE, 2004 y ONCE, 2004 bis), se refieren en concreto a la adquisición de libros de texto, a la adquisición de material didáctico complementario, al transporte, al alojamiento y a la manutención, a los precios públicos por servicios académicos, a posibles circunstancias de insularidad y a la realización de tesis doctorales.

Por otra parte, la ONCE vela también por la plena integración y normalización socioeducativas de los universitarios con discapacidad visual mediante los Convenios de Cooperación Educativa e Institucional, que desde hace ya más de diez años viene suscribiendo con un gran número de universidades públicas y privadas de este país. En tales convenios, articulados básicamente en tres ámbitos principales de actuación (integración, formación e investigación), se contemplan aspectos tales como la accesibilidad al medio físico y a la información escrita mediante la adaptación tiflotécnica, la colaboración mutua en posibles cursos de formación de interés común, la realización y difusión de proyectos de investigación sobre diferente temática de índole tiflológica, etcétera.

4. Discapacidad visual y Espacio Europeo de Enseñanza Superior: “Decálogo” de fines y objetivos esenciales

En este último apartado esbozamos la exposición de algunos de los que consideramos fines y objetivos esenciales que la ONCE, por sí misma y en colaboración con otras instancias, habrá de perseguir en relación con los estudiantes universitarios privados de vista y el nuevo espacio europeo de enseñanza superior.

Ante todo, la accesibilidad universal a los diferentes fondos bibliográficos relacionados directa o indirectamente con la especialidad cursada por el alumno se nos revela como objetivo esencial. Que el universitario con discapacidad visual pueda acceder sin restricciones, previa la digitalización correspondiente, a cuanta información documental precise: he ahí un ideal a cuya realización todos hemos de contribuir desde los diferentes ámbitos y sectores de actuación.

Por otra parte, es indispensable profundizar en la formación y sensibilización del profesorado universitario para que de forma permanente adecue y adapte su metodología de enseñanza a las peculiaridades perceptivas del alumno discapacitado visual. Como ha quedado de relieve en las páginas precedentes (ver apartado 2), la adecuación y adaptación exigibles no revisten aquí especial dificultad. En este sentido, la labor externa de los equipos específicos de atención educativa a personas con discapacidad visual y la labor interna de las unidades y servicios de integración de alumnos con discapacidad, existentes ya en la mayoría de las universidades españolas, se revelan de extraordinaria importancia.

Asimismo, consideramos que el voluntariado social puede desempeñar un papel absolutamente decisivo en el proceso de integración del alumno privado de vista en el seno de la universidad. Tareas auxiliares de lectura, de acompañamiento, de toma de apuntes en casos necesarios, de colaboración en actividades lúdicas y deportivas, etcétera, son aportaciones de inestimable valor en la formación integral del estudiante universitario con discapacidad visual. Por tanto, fomentar la figura y el papel de este voluntariado (tal vez, ante todo, mediante un sistema de compensación basado en la concesión reglada de créditos de libre configuración) se nos presenta igualmente como objetivo prioritario y fundamental y que debe ser realizado directamente por los rectorados de las diferentes universidades.

Además, hemos de tener muy presente que la familia del discapacitado visual, también en la etapa de la educación universitaria, es pieza clave en el proceso de integración y normalización. Consideramos que el apoyo familiar en prestaciones complementarias, como algunas de las consignadas en el párrafo anterior, contribuye muy eficazmente a la adquisición por el universitario de una sólida preparación y capacitación.

Igualmente, hacer cada vez más presente la discapacidad visual en los currículos de las diferentes especialidades universitarias, se nos revela claramente como un factor indirecto de integración, normalización e inclusión. Estamos convencidos, en efecto, de que una semejante presencia curricular redundaría sensiblemente tanto en un conocimiento más certero de la discapacidad visual (de su multiforme realidad, límites y posibilidades), como en la adopción de una toma de posición participativa y colaboradora por parte de profesores y alumnos sin discapacidad en pro de la integración y normalización del universitario discapacitado visual.

Finalmente, creemos también que una sólida y permanente colaboración entre los servicios educativos de apoyo externo a la universidad (principalmente los centros y equipos correspondientes de la ONCE) y las unidades y servicios

de integración de alumnos con discapacidad, propios de cada universidad, ha de contribuir necesariamente al proceso de adaptación y adecuación continuas del entorno universitario a las condiciones perceptivas de aprendizaje del alumno con discapacidad visual.

En síntesis, he aquí el “decálogo” de fines y objetivos esenciales que proponemos en relación con los alumnos universitarios con discapacidad visual en el nuevo espacio europeo de enseñanza superior:

1. Promover de forma continua la accesibilidad universal al conocimiento, a la información, al entorno físico, a la participación social, etcétera.

2. Impulsar campañas y programas de sensibilización y formación dirigidos a la comunidad universitaria (profesorado, alumnado y personal auxiliar y de servicios) en relación con la integración e inclusión total de las personas con discapacidad en el seno de la universidad.

3. Potenciar el voluntariado social en relación con las personas con discapacidad mediante fórmulas compensatorias como, por ejemplo, la concesión de créditos académicos de libre configuración.

4. Potenciar el papel de la familia del discapacitado como agente indispensable en el proceso de integración y normalización socioeducativas y de inclusión total en la universidad.

5. Incorporar progresivamente en los planes de estudio universitarios materias y asignaturas relacionadas con la discapacidad en todas sus facetas y vertientes: educativa, laboral, sanitaria, jurídica, social, etcétera.

6. Promover la máxima relación y coordinación entre la universidad (a través principalmente de las Unidades o Departamentos de atención a discapacitados) y las asociaciones y organizaciones especializadas en la atención específica a personas con discapacidad.

7. No rebajar un ápice el nivel de exigencia formativa de los alumnos universitarios con discapacidad. Ha de rechazarse por tanto a ultranza el paternalismo, el proteccionismo y, en suma, la falsa integración.

8. Erigir al propio discapacitado en el verdadero protagonista y agente promotor e impulsor de cuantas medidas y actuaciones se consideren necesarias para el logro de su plena integración e inclusión total en el seno de la universidad.

9. Empezar un estudio exhaustivo, metódico y sistemático del catálogo de titulaciones universitarias que se está elaborando con vistas a la convergencia con el espacio europeo de enseñanza superior, examinando la pertinencia y adecuación de cada titulación al tipo, grado y especificidades de cada discapacidad.

10. Promover la constitución de una Asociación de Universitarios con Discapacidad por la Inclusión, encargada ante todo de promover, impulsar y coordinar cuantas medidas y actuaciones se considerasen necesarias en relación con los fines y objetivos esenciales aquí recogidos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aristóteles (1987). *Metafísica* (edición trilingüe, trad. esp. de Valentín García Yebra), Madrid, Gredos.

B.O.E. (2000). Orden Ministerial de 23 de marzo, B.O.E. de 13 de abril, del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, publicando Estatutos de la ONCE.

Martínez-Liebana, I. (1999). “Condillac: conocimiento y mundo externo”, *Endoxa*, 11, pp. 297-320.

“(2000). Condillac, Madrid, Colección: Filósofos y textos, Ediciones del Orto.

“(2000 bis). “Tacto y descubrimiento del cuerpo propio en Condillac”, Pensamiento. Revista de investigación e información filosófica, LVI, 214, pp. 69-89.

“(2002). “El ciego de Molyneux: un problema metafísico sobre interconexión sensorial”, Educación y futuro. Revista de investigación aplicada y experiencias educativas, 6, pp. 65-79.

ONCE (2004). Circular 7/2004, de 21 de junio, de la Dirección de Educación, publicando “Normativa reguladora del sistema de prestaciones al estudio para afiliados a la ONCE”.

“(2004 bis). Oficio-Circular 36/2004, de 21 de junio, de la Dirección de Educación, “Desarrollando diferentes aspectos del sistema de prestaciones al estudio para afiliados a la ONCE”.

Roser Romero
 Secretaria de Organización de COCEMFE
 Miembro del Comité Ejecutivo del CERMI

Uno de los factores que tradicionalmente más ha influido en la exclusión social de las personas con discapacidad ha sido su bajo nivel formativo, motivado por el difícil acceso a la formación, que se incrementa en la medida que se avanza en el sistema educativo.

Según la Encuesta de Discapacidad, Deficiencia y Estado de Salud de 1999,(1) del total de población de edades comprendidas entre los 16-64 años, sus niveles formativos, que son lo suficientemente elocuentes, eran los siguientes:

Total Población de 16 a 64 años por tipo de estudios y sexo	A m b o s sexos	Varones	Mujeres
Total	62.565	36.395	26.169
Estudios reglados	38.719	23.499	15.220
Educación especial	13.386	9.927	3.459
Garantía social global	487	487	0
Bachillerato	9.330	4.832	4.497
Ciclo formativo de grado medio	4.118	3.108	1.010
Ciclo formativo de grado superior	2.081	1.337	744
Estudios universitarios de 1 ciclo	2.681	1.331	1.350
Estudios universitarios de 2 ciclos	6.636	2.477	4.159
Estudios no reglados	13.167	7.996	5.171
No consta	14.717	7.470	7.246

Se podrían analizar las causas de esta situación, pero sería un trabajo arduo que tampoco es el motivo esencial de la exposición, pero sin lugar a duda, en el caso de las personas con discapacidades físicas el tema de las barreras arquitectónicas en los centros educativos, el transporte y la carencia de ayudas técnicas, son los principales escollos para avanzar en esa formación, que resultará imprescindible para su posterior integración laboral. Parece pues, que la formación tendría que ser uno de los ejes principales de las políticas a favor de la discapacidad, ya que en buena parte de ello dependerá que la persona con discapacidad pueda ser un elemento integrable en el mercado laboral, con todo lo que eso conlleva de libertad económica, satisfacción y realización personal, integración social.... Etc.

Para la mayoría de los jóvenes, continuar su formación académica en el ámbito universitario es una decisión libremente adoptada; para la persona con discapacidad optar por la universidad requiere siempre de una reflexión previa, que no solamente deben tener en cuenta los aspectos relacionados con la formación que les gustaría realizar, sino que se ven obligados a pensar en un sinnúmero de cuestiones antes de llegar a determinar la universidad en la que quieren realizar sus estudios, todas y cada una de ellas importantes, tanto que hacen que muchas personas ante el volumen de los obstáculos que van a tener que salvar desistan de hacerlo, y otras, que en los primeros años abandonen la universidad, no por los estudios, si no porque se ven desbordadas y superadas por la cantidad de problemas y obstá-

culos que tienen día a día que afrontar.

Nos cuesta encontrar datos fiables, por la dispersión de los mismos, de la cantidad de alumnos que están en las universidades, pero según la Encuesta de Discapacidad, Deficiencia y Estado de Salud de 1999, el número de personas con discapacidad que estaban cursando estudios, en la universidad eran de 9.317(), cuando aquel año había algo más de 1.500.000 universitarios., lo que equivale a un 16,1 de la población universitaria. Si tenemos en cuenta que en el total de alumnos matriculados en el curso 2005-2006 es de 1.443.881(2) alumnos matriculados, es fácil pensar que la proporción sea a medias.

La presencia de las personas con discapacidad en las universidades, es una cuestión de transversal que afecta a la cotidianidad de la vida de la persona, a aquellos elementos que para el resto de la población sin discapacidad, son solamente de simple utilización, sin reparar en su importancia, pero que en el caso de las personas con discapacidad son vitales, y que todavía hoy están por resolver. El mundo de la universidad sigue siendo, lamentablemente, un “lujo” para unos pocos.

Es un elemento importantísimo, el lugar de residencia de la persona con discapacidad, ya que hay grandes variaciones en vivir en un medio urbano o rural. El tema de los transportes en el medio rural hace prácticamente imposible los desplazamientos a diario de las personas con discapacidades motóricas, por si mismas. Los desplazamientos por los campus universitarios, el acceso a los edificios, a las instalaciones y servicios, a las residencias de estudiantes o colegios mayores, las ayudas técnicas necesarias, en muchos casos, son los principales escollos que debe afrontar.

Todavía hoy, un buen número de universidades, tienen problemas de acceso con innumerables barreras arquitectónicas, que los alumnos siguen denunciando a modo de ejemplo, es el caso de Alicia Guardado,(1) que publicó “ Viva Cádiz”, el pasado día 8/9/2006, o con carencias en las adaptaciones que precisan los alumnos con discapacidad (2) y que en algunos momentos parece ser que sólo se resuelven mediante los tribunales como es el caso de la sentencia del Contencioso Administrativo número 2 de Almería, ante la demandante de María del Mar Granados, que padece una sordera del 44% , porque la Universidad se negó hacer las adaptaciones solicitadas por la alumna para poder realizar las prácticas, alegando que eran “causas ajenas a la institución” Y que ahora el Juez deja claro que la alumna con deficiencia sensorial tiene derecho a que “se adapten los criterios de evaluación, formatos de examen y estrategias de evaluación de la parte práctica de dichas asignaturas”. O el caso de Alba Gañar,(1) que el único medio de transporte para poder llegar a la universidad era el taxi, cuyo coste mensual superaba los 1.600 euros

Estos dos ejemplos, tan recientes ponen de manifiesto, que si bien existe una legislación suficiente para hacer que la presencia de las personas con discapacidad en las universidades sea un hecho, la realidad nos demuestra que todavía nos queda un largo camino por recorrer en la mentalización y respeto a la legislación vigente.

Pero los problemas superan los muros de las universidades, están también en los transportes públicos, que siguen muchos de ellos sin estar adaptados, en especial en las zonas rurales, en las ayudas técnicas, que siguen sin incluirse en los catálogos de prestaciones y que cuando se incluyen, se hacen en condiciones insufi-

cientes.

El esfuerzo personal, económico, familiar que ha de hacer la persona con discapacidad para asistir a la universidad hace que sólo algunos se atrevan hacerlo, y que otros, al largo de la carrera, desistan en su empeño. Muchos optan por la universidad a distancia, que si bien es una inmejorable forma de poder estudiar, para la persona con discapacidad es una manera de mantener y perpetuar su aislamiento, su exclusión.

Otro aspecto a tener en cuenta es la posibilidad de acceso al mundo del profesorado por parte de las personas con discapacidad. Hemos observado que, en la mayoría de en las convocatorias y los concursos para profesores universitarios no se hace referencia alguna a la reserva de plazas para personas con discapacidad. Incluso en algunas se sigue manteniendo la coletilla de “no estar afectado de impedimento físico o psíquico que imposibilite su tarea docente” Tenemos también conocimiento que las plazas a cubrir van saliendo de forma paulatina, motivo sin duda por el cual, posiblemente, no se crean en la obligatoriedad de tener que efectuar dicha reserva. Obstaculizando de este modo, el acceso al profesorado de personas con discapacidad plenamente aptas para ejercer el trabajo.

Lamentablemente, la integración de las personas con discapacidad en las universidades obedece más a la acción voluntarista, para compensar y ayudar las desventajas que producen las discapacidades, que a la acción coordinada de unos programas y servicios desarrollados por los Gobiernos de las Universidades Españolas.

Es justo reconocer que el mundo de la discapacidad ha avanzado mucho en los últimos años, y que no hace demasiados era impensable que personas con graves discapacidades pudieran asistir a la universidad y obtener su título académico, pero los la euforia de los logros conseguidos no nos pueden hacer perder de vista lo mucho que falta por conquistar hasta poner a la persona con discapacidad en igualdad de condiciones al resto de la población.

Es por este motivo, que con frecuencia desde el movimiento asociativo se sigue insistiendo en lo dicho tantas veces, remarcando las carencias, denunciando los incumplimientos, reivindicando nuevas formulas que dinamicen ese motor de cambio tan necesario para realmente integrar a las personas con discapacidad en la sociedad de la que forman parte.

Es necesario, seguir avanzando, con pasos firmes, entre otros aspectos en:

- Cumplir con toda la legislación aplicable a las personas con discapacidad, pero no sólo con el estricto cumplimiento de la ley, sino con el espíritu del redactado.
- Adaptar la normativa a las necesidades reales de las personas con discapacidad.
- Fomentar la sensibilización del profesorado y de todo la comunidad educativa para facilitar la incorporación de los alumnos con discapacidad.
- Fomentar la racionalización y la dotación de recursos humanos y materiales, así como la adaptación del entorno físico.
- Fomentar la coordinación entre las universidades, las administraciones competentes y las organizaciones implicadas con la discapacidad para buscar, conjuntamente, soluciones a los problemas que se plantean.
- Impulsar la búsqueda de soluciones que faciliten el acceso y permanencia

en la universidad de los alumnos con discapacidad.

- Estimular la investigación aplicable al campo de la discapacidad, a sus reales necesidades, de forma coordinada con las organizaciones implicadas con la discapacidad.

El Movimiento Asociativo de PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL: Enfoques y medidas para potenciar un mayor protagonismo en el marco del EEES. La propuesta de FEAPS.

Juan José Lacasta Reoyo. Director Técnico de FEAPS

1. EL PAPEL DE FEAPS EN EL MUNDO

FEAPS es un Movimiento Asociativo con 230.000 socios, que integra 19 federaciones, una por cada una de las Comunidades Autónomas, que, a su vez, reúnen más de 850 entidades asociadas sin ánimo de lucro (asociaciones, fundaciones, cooperativas...) que gestionan 2500 centros y servicios (Atención Temprana, Educación Especial, Centros Ocupacionales, Centros Especiales de Empleo, Viviendas y Residencias, Ocio, Apoyo a Familias, Tutela, etc...) que proveen de apoyos a 90.000 personas con discapacidad intelectual gracias a la dedicación de 19.000 profesionales y más de 8.000 voluntarios. Es un Movimiento Asociativo de carácter familiar, que defiende derechos, presta servicios y es agente de cambio social.

El Movimiento Asociativo FEAPS existe para mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual y la de sus familias en España. Esa es su Misión.

Y tiene una Visión de Futuro: Queremos ser una organización unida

- En la que todos los proyectos que se gestionen estén centrados en la persona
- Que trabaje por una sociedad más justa que asegure los derechos de los ciudadanos con discapacidad intelectual y de sus familias
- Que facilite e impulse la autodeterminación de las personas con discapacidad intelectual
- Que esté organizada para que cada persona con discapacidad intelectual disponga de los apoyos necesarios para desarrollar su proyecto personal a lo largo de su ciclo vital
- Que cuente con un proyecto común, esté abierta al cambio y funcione con solidaridad y ética
- Que sea interlocutora necesaria para las administraciones en el campo de las personas con discapacidad intelectual
- Que sea referente social solvente, con eficacia y eficiencia en la gestión, de todo lo que afecta a las personas con discapacidad intelectual

El fortalecimiento del proyecto común del conjunto del Movimiento Asociativo FEAPS tiene como finalidad algo muy ambicioso, pero que es necesario para que las personas con discapacidad intelectual alcancen su plena ciudadanía: cambiar el mundo, luchar por un modelo social que haga un mundo más cercano y acogedor para todas las personas, y especialmente para las más vulnerables. No basta sólo con dar servicios y buena atención a las personas, sino que hay que hacer un mundo más amable e inclusivo. Más de 400 líderes de FEAPS se

reunieron en Oviedo en nuestro último Foro asociativo, bajo el lema de “Juntos, otro mundo es posible”. Queremos implicar a todos los agentes sociales, políticos y económicos en esta tarea. Y la Universidad tiene, desde nuestro punto de vista, un papel esencial. Estamos dispuestos, desde nuestra nueva propuesta estratégica, a extender nuestras alianzas con todos los sectores. Las tenemos con el Tercer Sector de Acción Social, Administraciones Públicas, Empresas y Obras Sociales. Y también hemos establecido alianzas estables o puntuales con la Universidad, aunque consideramos que son muy insuficientes.

2. LO QUE HACEMOS AHORA CON LAS UNIVERSIDADES

Trabajamos en el marco de algunos convenios que determinan sus correspondientes ámbitos de colaboración.

El convenio INICO – FEAPS

Se trata de un convenio de colaboración institucional entre el Instituto de Integración en la Comunidad (INICO) de la Universidad de Salamanca y FEAPS, firmado en 1999 y vigente en la actualidad, en materia de formación permanente de profesionales que intervienen en el ámbito de la discapacidad, de asesoramiento técnico e investigación.

Esta colaboración se ha concretado hasta la fecha en las siguientes acciones:

- Jornadas Científicas de Investigación sobre Discapacidad: organizadas por el INICO. Hasta la fecha se han celebrado cuatro ediciones. En todas ellas la participación e implicación de FEAPS ha sido relevante, no solo como institución colaboradora, sino a través de las distintas conferencias, simposios y mesas redondas que ha desarrollado. También es destacable la participación de profesionales de entidades miembros de FEAPS en las sucesivas ediciones de estas Jornadas, participación que ha redundado en su formación y en la mejora de su capacitación profesional.
- Master Universitario en Integración de Personas con Discapacidad: desde la firma del convenio varios profesionales de FEAPS han impartido e imparten distintos módulos sobre discapacidad intelectual y sobre calidad a las distintas promociones. Desde el curso 2005/2006 este Master, de dos años de duración, está especialmente dirigido a la formación de profesionales de organizaciones miembros de FEAPS. Está previsto realizar una segunda promoción de este Master INICO - FEAPS.
- Dirección de la revista Siglo Cero, Revista Española sobre Discapacidad Intelectual, a cargo del catedrático Miguel Ángel Verdugo Alonso, y secretaría de redacción de la revista en el INICO.
- Investigación del estado actual de la integración educativa en España. Realizado el estudio preliminar. En la actualidad está pendiente conseguir financiación para la realización de la investigación.
- Colaboración y participación del INICO en eventos de FEAPS: Encuentros de Buenas Prácticas, Jornadas sobre Calidad, Congresos de Familias...
- Colaboración del INICO en publicaciones de FEAPS: asesoramiento y apoyo en la realización de los Manuales de Buenas Prácticas, realización del segundo título de la Colección FEAPS “Familias y discapacidad intelectual” (M.A. Verdugo Ed.).

El convenio UAM - FEAPS

Se trata de un convenio marco de colaboración entre la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) y FEAPS en una serie de actividades de interés común en torno a cuatro líneas principales de actuación: Voluntariado, Formación, Calidad y Metodología de Evaluación. El convenio se firmó en 2004 y está vigente en la actualidad.

Esta colaboración se ha concretado hasta la fecha en las siguientes acciones:

- Programa para el apoyo y la mejora de la atención a personas con discapacidad intelectual en el ámbito de la salud. “Yo también digo 33”.

Dentro de este programa se han realizado acciones de formación (de voluntariado), de investigación y de sensibilización. Tales como:

- Estudio de Necesidades de las personas con discapacidad intelectual y sus familias en el ámbito de la salud.
- Formación a voluntarios, por parte de FEAPS, en la Semana de la Solidaridad de la UAM (noviembre 2005).
- Curso de verano UAM 2006, “La atención sanitaria a personas con discapacidad intelectual y sus familias: situación, necesidades y buenas prácticas”. Dos profesionales de FEAPS y seis profesionales de sus organizaciones miembros, así como tres personas con discapacidad intelectual y dos familiares han participado como ponentes en este curso.
- “Guía para Profesionales de la Salud”, que se está elaborando en colaboración con el Centro de Psicología Aplicada (CPA) de la Facultad de Psicología de la UAM. La guía servirá para orientar e informar sobre las características y peculiaridades de las personas con discapacidad y sus familias y sobre sus necesidades en los servicios sanitarios.
- Otra importante línea de colaboración actual con la UAM es el proyecto “Lectura Fácil”. Uno de los primeros resultados ha sido la edición de la Constitución Europea y del Quijote en Lectura Fácil. Actualmente el grupo de trabajo está realizando la versión en Lectura Fácil del Código Ético de FEAPS.
- Por otra parte, dentro de este convenio, la UAM se compromete a fomentar que las contratas y subcontratas del ámbito universitario contemplen la incorporación laboral de personas con discapacidad intelectual.

El convenio UNED - FEAPS

Desde el año 2002 FEAPS tiene suscrito un Convenio marco de colaboración con la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) por el cual, entre otras actividades, los alumnos pueden realizar las prácticas previstas en la asignatura troncal “Practicum” en aquellas entidades miembros de FEAPS que han ofrecido plazas para acogerlos.

- Desde el presente curso 2005/2006 esta asignatura es obligatoria para los alumnos de 5º curso de Psicología de la UNED; además se han abierto dos nuevos tipos de Practicum, todo lo cual abre un mayor número de posibilidades de desarrollo de este Convenio y puede hacer más interesante para las entidades de FEAPS acoger alumnos en prácticas. Para el presente curso 2006/2007, 28 entidades de FEAPS de cuatro comunidades autónomas han mostrado su interés por acoger alumnos en prácticas. La propia Confederación ofrecerá una plaza para prácticas en Psicología Social y de las Organizaciones.

Otras colaboraciones con UNIVERSIDADES

- Universidad de Valencia: Investigación dirigida por el Profesor Dr. Vicente Martínez-Tur y el Profesor Dr. José M^a Peiró titulada “La calidad del servicio y sus relaciones con el bienestar y la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual y sus familias: un estudio longitudinal” a desarrollar a partir de 2006.
- Universitat Ramon Llull de Barcelona - Investigación desarrollada para diseñar un sistema de evaluación del impacto de los servicios y centros en la calidad de vida de las personas a las que ofrecen apoyo, titulada “Servicios y Calidad de Vida para las Personas con Discapacidad Intelectual”. Ha sido dirigida por el Profesor Dr. Climent Giné.
- Master en Administración y dirección de fundaciones, asociaciones y otras entidades no lucrativas – FGUAM.
- Master en Consultoría y Gestión de Procesos de Desarrollo Organizativo – Universidad de Valladolid

Como se puede ver FEAPS tiene ya una cierta experiencia en su relación con las Universidades y tenemos que decir que dicha relación está siendo muy satisfactoria porque estamos colaborando con mucha seriedad y ahínco en el logro de los objetivos.

No obstante, estas relaciones, aunque profundas e importantes, y aquellas que mantienen algunas de nuestras organizaciones miembro, no dejan de ser experiencias aisladas fruto del criterio y la voluntad de las partes, más que resultado de una política instaurada, compartida e institucionalizada.

3. LO QUE DEBERÍAMOS HACER JUNTOS

Por ello, para una cooperación más profunda y estable, desde el Movimiento Asociativo que representa la discapacidad intelectual, en primer lugar, creemos que debería cambiar el paradigma de la colaboración. Precisamente, hemos detectado que la “mirada” de la Universidad respecto a la discapacidad se focaliza casi exclusivamente a aquellas personas con discapacidad que pueden llegar a ser alumnos universitarios o profesores, por lo que todos o casi todos los esfuerzos, estrategias y recursos se destinan a la integración de estos colectivos en los campus. Pero, sin querer quitar ni un gramo de impulso a esta finalidad, consideramos que algún papel debe desempeñar la Universidad en el Marco del Espacio Europeo de Estudios Universitarios, con aquellas personas con discapacidad que, por sus limitaciones intelectuales, nunca van a formar parte ni del colectivo de los estudiantes ni de los profesores.

Nosotros, desde FEAPS, consideramos que la Universidad y los movimientos asociativos que representan a las personas con discapacidades intelectuales, debemos establecer un marco de cooperación en el que sean más visibles y próximos los roles de ambos estamentos. Se trataría de colaborar en un mismo proyecto desde papeles distintos, pero complementarios.

Qué objetivos puede contemplar este proyecto compartido. Desde nuestro punto de vista los siguientes:

1. Cambiar el mundo juntos. Es decir, ayudar a la sociedad a cambiar los valores y su cosmovisión cultural actual acerca de la diversidad, de la vulnerabilidad, de la competitividad, de la solidaridad, de la ética, de lo útil y lo inútil. Para lo cual se podría desarrollar acciones de cooperación tales como:

- La sensibilización social para lograr entornos en la comunidad con más Capital Social, es decir, más amables, sanos, acogedores e inclusivos. Esta actividad buscaría la promoción, en todos los integrantes de la comunidad universitaria, de actitudes de excelencia en relación con la discapacidad intelectual, para que promuevan en la opinión pública modelos mentales acordes con los paradigmas más actuales, con la ética y con la inclusión social.
 - La introducción de estos modelos culturales en los planes de estudios de todas las carreras.
 - La realización de estudios sociales conjuntos que doten de argumentos sólidos a los defensores de los derechos de las personas con discapacidad intelectual.
2. Ayudar a quienes tienen responsabilidad de gestionar servicios y apoyos para las personas con discapacidad intelectual a hacer bien su papel. Para ello, se podrían desplegar acciones como las siguientes:
- Introducción de materias relacionadas con los nuevos enfoques de la discapacidad intelectual en las facultades que tradicionalmente están relacionadas con las profesiones que apoyan a este colectivo.
 - Desarrollo de procesos de investigación aplicada que ayude a las entidades prestadoras de servicios y a los movimientos asociativos a gestionar con mayor calidad sus proyectos y servicios.
 - Desarrollo de propuestas metodológicas que ayuden al diseño de proyectos, a su desarrollo y a su evaluación.
3. Incrementar la solidaridad en el mundo universitario. Con acciones como:
- Cooperación en planes de voluntariado para apoyar a personas con discapacidad intelectual fuera de la Universidad.
 - Desarrollar el sentido de Responsabilidad Social Corporativa en la Universidad, a través, por ejemplo, de contratación de trabajadores con discapacidad intelectual en los campus universitarios.

El objetivo de esta cooperación pasa por la necesidad de que la Universidad adopte el enfoque de que al binomio Universidad-Discapacidad hay que unir la idea de trabajar no sólo dentro, sino también fuera y con proyección fuera de la Universidad. Asimismo, los movimientos asociativos de la discapacidad intelectual deben hacer un esfuerzo por aproximarse más a la Universidad y considerarla una institución útil y cercana.

Lo que puede ofrecer la Universidad al Movimiento Asociativo para este proyecto común:

- Liderazgo científico y metodológico
- La ciencia y la investigación
- Puestos de trabajo para personas con discapacidad intelectual
- Formadores para programas de formación continua de profesionales
- Metodología para proyectos de investigación aplicada
- Cantera de voluntariado

Lo que puede ofrecer el Movimiento Asociativo a la Universidad para este proyecto común

- Liderazgo social
- La experiencia profesional y la vivencia personal y familiar (o la convivencia)
- Formadores para programas de formación post-grado
- Formadores para programas de voluntariado
- Criterio, desde la experiencia, para los programas de estudios de determinadas disciplinas
- Campo de investigación

Nuestra propuesta es, en conclusión, que cuando hablemos de Universidad y de Personas con Discapacidad Intelectual, hablemos, no de utopía sino de reto.

Octubre de 2006

DISCAPACIDAD Y UNIVERSIDAD DESDE UNA PERSPECTIVA GLOBAL

Miguel Ángel García Oca. Presidente de PREDIF

Elena Ortega Alonso. Coordinadora de Proyectos de PREDIF

Estas jornadas de reflexión ponen de manifiesto la gran evolución social que ha tenido el ámbito de la discapacidad. Hasta hace pocos años, era impensable enmarcar esta realidad dentro de otras áreas diferentes a la del Bienestar Social. Actualmente, se aborda desde una perspectiva integral y no es competencia exclusiva del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales sino que se contempla en todas las áreas de la vida, empleo, turismo, cultura, infraestructuras, urbanismo, sanidad, etc.

En esta ponencia, a pesar de partir de una mirada global de la discapacidad, nos vamos a centrar en la educación, concretamente en la Universidad. El ámbito de la educación, tiene una gran incidencia en la vida cotidiana porque además de ofrecer un nivel educativo y cultural, establece un espacio de interacciones humanas y es parte fundamental del proceso de socialización del individuo. Z. Carvajal (2002: 5) en este sentido señala: “la educación como institución socializadora es la herramienta clave para lograr procesos transformadores profundos y duraderos en la cultura”.

Asimismo, la educación es uno de los cauces formales que posibilita y fomenta la igualdad de oportunidades y la lucha contra la discriminación desde la formación integral y la sensibilización. Para ello, desarrolla una pedagogía inclusiva que apuesta por la educación para la diversidad. Años atrás, observábamos cómo las personas con discapacidad tenían un proceso educativo diferente al resto de la población, inmerso dentro del paradigma asistencialista. Hoy por hoy, en el marco de las Normas Uniformes de Equiparación de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, donde el sujeto forma parte de los canales “normalizados” y tiene un gran papel activo, se están consiguiendo grandes logros que tienden hacia la equidad y la normalidad, aunque no hay que perder de vista el largo camino por recorrer.

Los primeros pasos en estas iniciativas se han dado en la Universidad implantando programas de atención a las personas con discapacidad, promoviendo la accesibilidad a todos los servicios educativos, reformas curriculares, voluntariado, etc. No obstante, cabe recordar que en este largo proceso de cambio queda un gran camino por recorrer y quedan múltiples acciones y compromisos que desarrollar, como veremos más adelante.

1. La universidad como eje fundamental en el proceso de integración sociolaboral de las personas con discapacidad.

Actualmente, el acceso al empleo es uno de los principales factores de integración ya que desde la revolución industrial, el sistema de bienestar social se ha construido en torno al ámbito laboral.

Las sociedades del Estado de Bienestar, creyeron que se resolvería el problema de la exclusión a través de una sociedad de pleno empleo (promulgándolo en el informe Beveridge), la cual ofrece a todas las personas activas la posibilidad real de obtener un puesto de trabajo, y por lo tanto una vía de integración en la sociedad y un sistema de protección social. Tan sólo una pequeña parte de la

población quedaría excluida del empleo, a la que se podría hacer frente mediante un sistema de Servicios Sociales con carácter subsidiario, y donde se incluirían los “inempleables” por una discapacidad física, intelectual, sensorial o social. Este grupo de personas, se ha quedado fuera del mercado laboral, y con graves dificultades para integrarse en él, generando una sociedad fracturada de pobreza y exclusión.

Según el Informe General de la Encuesta sobre Discapacidades, Deficiencias y Estado de Salud (INE, 1999:29), en España 3.528.22 personas declararon algún tipo de discapacidad o limitación, es decir un 9% de la población española . De este numeroso colectivo, cabe resaltar que tan sólo un 28.4% están ocupados.

La estructura laboral de la sociedad actual requiere una gran cualificación por la gran competencia existente en el mercado. Incluso en muchos casos, estos criterios de selección son excesivos y favorecen una sobrecualificación de los sujetos para los puestos desempeñados. Pero hoy por hoy, los estudios superiores o universitarios son un mecanismo de acceso fundamental al empleo estable y con unas óptimas condiciones laborales y salariales.

En este sentido, si valoramos el nivel educativo de las personas con discapacidad, hayamos una de las principales causas de la situación de inactividad. En primer lugar, destacar que tan sólo un 16% de este colectivo tiene estudios iguales o superiores a los secundarios.

Estos datos adquieren aún más relevancia si los comparamos con los de la población general, ya que en este caso, es el 49% de los encuestados los que tienen este nivel de estudios. Si nos centramos en los estudios universitarios se observa que únicamente un 3% de las personas con discapacidad tienen esta cualificación, porcentaje muy inferior al de la población sin discapacidad (11%).

Esta situación, no sólo pone en relieve una de las causas de la situación acusada de inactividad de las personas con discapacidad, sino que destaca otro tema fundamental y anteriormente citado, el escaso acceso al trabajo cualificado y de responsabilidad social. Esto conlleva un alejamiento de las estructuras empresariales y políticas que puedan ejercer influencia directa en el desarrollo de políticas empresariales accesibles y que les facilite el trabajo.

El papel central que juega la universidad, y la capacitación personal y profesional que ofrece a sus alumnos, radica en la posibilidad que tiene de ofrecer una doble forma de cambio social indirecta – y no por ello menos importante- para la mejora de la vida cotidiana de las personas con discapacidad. Por un lado, ofrece herramientas y capacidades para desempeñar puestos de toma de decisiones a este colectivo específico, y por otro lado, instruye y sensibiliza al resto del alumnado de las necesidades que tienen para que lo extrapolen a las diferentes áreas de su actividad laboral.

Asimismo, el nuevo mercado requiere una continua capacidad de aprendizaje puesto que vivimos en un mundo en continuo cambio, donde las nueva y versátiles tecnologías ocupan un lugar central en el ámbito laboral y demandan continuo reciclaje. Las personas con discapacidad, -por la situación coyuntural que surge en el momento de aparición de la discapacidad y por diferentes situaciones puntuales adversas, asociadas a la propia discapacidad-, salen del mercado periodos temporales concretos, que les alejan de la situación actual y dejan obsoletos sus

conocimientos. Las nuevas tecnologías adquieren un doble carácter en el proceso de integración, por un lado, suponen un gran avance en la superación de barreras y facilitan la participación social, pero por otro lado, constituyen una nueva forma de exclusión social y nuevas dificultades por la falta del diseño para todos. Esta situación crea un nuevo reto a la universidad y es, el de ofrecer una vía consolidada y de calidad de formación continua y de reciclaje, cumplimentada con una gran labor de sensibilización a los futuros profesionales en el diseño universal.

2. Las barreras físicas, sociales y de comunicación de las personas con discapacidad.

Una vez justificada la necesidad de la convergencia de acciones entre las Personas con Discapacidad y la Universidad por la importancia que esta tiene en su vida cotidiana, es necesario valorar las dificultades que esta ofrece y algunas posibles soluciones.

A la hora de acceder a la Universidad, en el sentido amplio, son múltiples las barreras que tienen que afrontar, entendiendo estas como cualquier impedimento u obstáculo que limite o impida el acceso, la libertad de movimiento, la estancia y la circulación con seguridad de las personas. La Clasificación Internacional de la Discapacidad y de la Salud (CIF, 2001) las define como “factores en el entorno de una persona que cuando están presentes o ausentes, limitan el funcionamiento y generan discapacidad”.

En la Universidad encontramos tres grandes grupos de barreras que dificultan en gran medida el ejercicio libre de los derechos de las personas con discapacidad ya que obstaculizan o impiden el acceso a esta.

Por un lado, encontramos las barreras físicas que hacen referencia a todas aquellas halladas tanto en la edificación, como en la configuración urbanística o en el transporte. Estas afectan fundamentalmente a las personas que tienen dificultades en la movilidad -aunque no debemos incurrir en el error de pensar exclusivamente en las personas que tienen discapacidad permanente, sino que no hay que olvidar a todas aquellas que tienen una discapacidad transitoria, en definitiva un diseño para todos-, y en una mayor medida, a las personas que tienen una gran discapacidad física.

El problema de las barreras físicas, lleva asociado otra dificultad latente, la falta de información veraz sobre las condiciones reales del entorno. En múltiples ocasiones, al demanda información al respecto, encontramos respuestas difusas y totalmente alejadas de la realidad. En esta línea, es fundamental que desde la universidad se capacite al personal de atención a las personas con discapacidad en temas de accesibilidad (número de escalones en el recorrido, si existe una entrada alternativa, si disponen de aseo adaptado, etc.) y que en el material de difusión de información, se contemplen este tipo de aspectos.

Por otro lado, están las barreras de la comunicación, aquellas que existen en los sistemas de información y señalización utilizados en la urbanización, la edificación o el transporte y que dificultan a las personas con discapacidad sensorial la utilización del medio por la imposibilidad o dificultad de emisión o recepción de mensajes.

Para erradicar estos dos tipos de barreras, simplemente sería necesario APLICAR el marco legislativo vigente y de obligado cumplimiento respecto a la accesibilidad

y la supresión de las barreras físicas existente. Actualmente, la norma vigente es la marcada por la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad.

Y por último, y no por ello menos importante encontramos las barreras sociales. En la sociedad existe una construcción social de la realidad de las personas con discapacidad, que como nos advertían respecto a las construcciones sociales Berger y Luckman (1986:49), influyen en las interacciones con el otro. Se establece un imaginario social con unas expectativas, estereotipos, etiquetas y tipificaciones de los sujetos que establece una barrera invisible diferencial.

Este tipo de barreras, presenta más dificultad en su proceso de supresión al ser una construcción social etérea, en continuo cambio y heterogénea para los diferentes grupos humanos. No obstante, es fundamental dar a conocer al colectivo para erradicar estas percepciones, y una de las vías fundamentales es la universidad ya que esta crea una red de interacciones y difusión de la información fundamental. Una vez realizada una pequeña referencia a las diferentes barreras existentes, nos gustaría dar a conocer una de las acciones más importantes que va a facilitar de forma global su vida cotidiana, y por tanto va a favorecer el acceso a un número superior de personas con discapacidad a la universidad: el proyecto sobre “Vida Independiente y Promoción de la Participación Social para las personas con diversidad funcional física”.

Este proyecto, que comenzó a primeros de julio de 2006 y se prolongará hasta diciembre de 2008, está subvencionado por la Consejería de Familia y Asuntos Sociales de la Comunidad de Madrid. Tiene como objetivo dotar a 35 personas con gran discapacidad física, de recursos complementarios adecuados para alcanzar la máxima independencia. Será posible a través de la creación de Servicios de Asistencia Personal, que garanticen a este colectivo poder ejercer el libre control de sus propias vidas y desarrollarse tanto personal como socialmente, participando activamente en la sociedad, y permaneciendo en su entorno habitual. Va dirigido a todas aquellas personas con gran discapacidad física que residan en la Comunidad de Madrid, que dispongan de vivienda accesible, que estén interesadas en participar y tengan una vida activa (trabajen, estudien, etc.). Para llevar a cabo dicha gestión, ASPAYM-Madrid crea la primera Oficina de Vida Independiente (OVI) de España.

Sigue las líneas filosóficas del Movimiento Mundial de Vida Independiente, que declara que todas las mujeres y hombres con una gran diversidad funcional tienen derecho: a vivir sus vidas desde la plenitud y responsabilidad, “a su manera”; a formar una familia; a trabajar; a estudiar; a vivir una vida activa, etc., y para ello, pueden tener necesidad de la ayuda permanente o puntual de la figura profesional del Asistente Personal.

Como hemos destacado anteriormente ASPAYM-Madrid, una de las asociaciones que integran PREDIF, es la encargada de desarrollar este proyecto. Esto pone de manifiesto el relevante papel que juega el tercer sector en el proceso de integración y vida social de las personas con discapacidad. En esta dirección, encontramos acciones a destacar de PREDIF en el ámbito específico de la Universidad, como son el asesoramiento en materias de accesibilidad integral; sensibilización y formación de los profesionales universitarios; interlocución entre la universidad, la administración pública y el sector privado; participación en foros; y difusión de información sobre los recursos y accesibilidad de dicha institución.

La colaboración y la interlocución entre todas las esferas que conforman la vida cotidiana, es la vía fundamental para mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad. No se puede abordar la problemática de este colectivo de una forma parcial, sino desde una perspectiva integral donde todos los agentes sociales, la administración pública, el ámbito privado y el tercer sector interactúen para conseguir un objetivo común, la normalización de las personas con discapacidad y el ejercicio libre de sus derechos.

BIBLIOGRAFÍA

- Alcatúd, F. et al. (2000): La integración de estudiantes con discapacidad en los estudios superiores. Valencia: Universitat de València Estudi General.
- ANUIES (2006): Manual para la integración de personas con discapacidad en las Instituciones de Educación Superior.
En: http://inico.usal.es/adu/documentos/Manual_universidad_incluyente.pdf
- Berger, P. y Luckmann, Th. (1986): La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu.
- Jiménez, R. Ed. (2002): Las personas con discapacidad en la educación superior. Madrid: Fundación Justicia y Género.
- Organización Mundial de la Salud (2001): Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y la Salud . Madrid: IMSERSO.

DEMANDAS Y SOLUCIONES COMO DESAFÍO FUTURO PARA LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD

Alberto Madrid. Presidente de la Asociación de Estudiantes con Discapacidad de la Universidad Complutense

Convencidos estamos, desde la asociación a la que represento, que la Universidad Complutense de Madrid está abordando los desafíos que plantea la inserción en la educación superior de las personas con discapacidad con eficacia, eficiencia y efectividad. Lo que ya está hecho hay que observarlo como lo mínimamente indispensable para normalizar la presencia de estos estudiantes en la educación superior.

Por supuesto que agradecemos la dedicación, el trabajo y los recursos que se invierten para esto, pero tenemos que continuar caminando con paso firme y decidido en pos de un horizonte que, aunque aún se encuentra lejos, en algún momento nos lo encontraremos y este nos hablará tan sólo de igualdad, de normalidad y de equidad.

La enorme deuda que aún persiste con el colectivo que nos ocupa se comienza a pagar con acciones como las que hoy aquí nos reúnen. Este deber no es solo de la universidad sino de todo un contexto social que históricamente ha ido segregando y marginando a aquellos que tenemos algún handicap.

Queda aún muchísimo por hacer y desde esta tribuna no deseamos de ninguna manera que nadie se sintiese aludido o herir alguna sensibilidad, pero nuestra postura ha de ser crítica a la vez que constructiva.

I. Creación de la asociación

La Asociación de Estudiantes con Discapacidad y Amigos fue creada en el 2004 respondiendo a las inquietudes de un grupo de estudiantes pertenecientes a la facultad de Educación de la UCM y más concretamente a la diplomatura de Educación Social.

Estos entusiastas y concienciados estudiantes, al comprender la necesidad que tienen aquellas personas que presentan alguna discapacidad y las múltiples dificultades con las que se encuentran cuando llegan a la universidad, se pusieron en disposición para apoyar la creación de esta asociación.

II. Dificultades de los estudiantes con necesidades educativas especiales

El explicar de forma breve cuáles son las múltiples dificultades con las que nos encontramos los estudiantes que presentamos necesidades educativas especiales es un ejercicio bastante complejo y creo que en honor al tiempo sólo mencionaré cuestiones generales:

- A. los deficientes accesos a centros y escuelas para personas con movilidad reducida
- B. la falta de material preparado y el difícil acceso a las bibliotecas
- C. la necesidad de concienciar al mundo universitario en la mayor normalización de los estudiantes con discapacidad

Considero indispensable el plantear desde esta tribuna soluciones, y aportar ideas para que este desafío que es el de atender a la diversidad con éxito, sea comprendido como una acción transversal de toda la sociedad incluyendo, por supuesto, al Estado y a todas las Administraciones que en él participan (Ministerios, Comunidades Autónomas, Ayuntamientos, y otros).

III. Importancia del Asociacionismo

Es vital que para cualquier proceso reivindicativo los propios afectados tengamos un papel de protagonismo, y que se entienda esto como una acción que persigue el exigir que se lleve a la práctica el precepto constitucional que habla de igualdad de derechos y de obligaciones. Por supuesto que el esfuerzo individual es tremendamente loable, pero para presentarse ante la Administración en el momento de solicitar algún servicio, este esfuerzo se diluye. No obstante si la misma propuesta se hace desde una organización representativa, fuerte y dinámica, la respuesta que se tendrá será infinitamente más satisfactoria. Por lo cual, es imprescindible la participación, el asociacionismo, con el fin crear una red sólida que nos dé apoyo y respaldo al momento de iniciar alguna acción reivindicativa.

IV. Participación de los estudiantes con discapacidad

Desde la experiencia acumulada en este tiempo en esta asociación, es mi deber y mi obligación hacer un llamamiento a la responsabilidad y al compromiso personal y solidario de los estudiantes con discapacidad. Necesitamos de ustedes un mayor apoyo, necesitamos una mayor participación activa, necesitamos recibir ideas, necesitamos recibir críticas. Para conoceros mejor es indispensable que os acerquéis a nosotros y nos contéis vuestras inquietudes. Convocaros es lo primordial para quienes estamos trabajando por mejorar nuestra estancia en la universidad con el objeto de sentirnos respaldados, que nos deis más energías para continuar con nuestras reivindicaciones y que además nos podáis decir cuándo lo estamos haciendo mal, pues toda obra humana puede ser mejorada. Para llegar a lo anteriormente expuesto cada uno de nosotros debe ser beligerante y evitar en todo lo posible el inmovilismo con el que, desafortunadamente, muchas veces nos encontramos al momento de extender una invitación.

V. En lo que concierne a la calidad

La universidad hoy, puesta ante el desafío de tener calidad, no debiese olvidar que aunque somos sólo el 3% de la matrícula, este principio de calidad también se tiene que aplicar a aquellos estudiantes con necesidades educativas especiales. Esto lo destaco ya que desde esta asociación tenemos la percepción que en ocasiones, cuando se diseñan las estrategias de mejora de la calidad en la Universidad, el tema que hoy nos ocupa, no está considerado como una cuestión prioritaria.

Una universidad con calidad es aquella que es capaz de invertir esfuerzo, recursos, tiempo e investigación, para que este cúmulo de iniciativas permita dar el salto indispensable hacia delante de que la estancia en los centros de educación superior de personas con discapacidad sea algo completamente normalizado y nada excepcional.

VI. Flexibilidad del currículo

Desde el interior de la asociación ha existido un consenso generalizado en torno a invitar a la comunidad académica y estudiantil con el fin de revisar el currículo universitario. Pensamos que este debería ser más flexible y que debiese de considerar la posibilidad de reemplazar una asignatura por otra cuando la propia discapacidad del estudiante le impida superar los objetivos que se planteen en esta. Creemos que el interesante tema que aquí planteamos debiese suscitar un enriquecedor diálogo entre todos los que aquí participamos con la única meta de normalizar al máximo nuestra presencia en la universidad.

VII. Discapacidad y Espacio Europeo de Educación Superior

Paso a relataros la experiencia que tuve en las Jornadas: Construyendo el Espacio Europeo de Educación Superior: situación actual, financiación, recursos y perspectivas que se realizó en los Cursos de Verano de El Escorial en este 2006, los días 26, 27 y 28 de julio:

En todas las exposiciones que se hicieron por parte de: la Sra. Ministra de Educación, Consejeros de educación de distintas Comunidades Autónomas, el Director General de Universidades, Sres. Catedráticos, y otros expertos en el marco académico de lo que será el Nuevo Espacio Europeo de Educación Superior, ninguno de ellos hizo la más mínima alusión a la inserción de este colectivo en la Universidad. Pero también es justo reconocer que la Sra. Vicerrectora de Estudiantes de la UCM Dña. Margarita Barañano fue la única que explicó lo que esta universidad está realizando para brindar un mayor apoyo a este colectivo. Esta profesora dio un argumento que nos pareció demoledor cuando expresó que el porcentaje de estudiantes con discapacidad en las universidades, que es como anteriormente dije de un 3%, no ha crecido en los últimos 20 años. Esto nos hace pensar desde esta asociación que el interés por nosotros es algo que aún está pendiente, y que hay algo que no se ha estado haciendo bien.

Nos asaltan en nuestra asociación algunas inquietudes cuando desde diversos ámbitos se nos presenta el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior:

- ¿Se ha considerado cómo será la atención a los estudiantes con necesidades educativas especiales en Europa?
- ¿Qué servicios de apoyo se brindarán a estos estudiantes?
- ¿Existirá un criterio homogéneo al momento de evaluar competencias, capacidades y habilidades de estos estudiantes?
- ¿Existirán ayudas a la movilidad entendiendo que la propia discapacidad del estudiante requiere un mayor apoyo económico para su atención?
- ¿Se realizarán investigaciones serias y con rigor que establezcan cuál es la inserción real en el mundo del trabajo de los titulados universitarios con discapacidad en Europa?
- ¿Crearán las universidades alianzas estratégicas con el fin de estimular la movilidad entre países de este colectivo?
- ¿El nuevo Espacio Europeo de Educación Superior considera programas que faciliten personal de apoyo a los estudiantes con discapacidad?
- ¿Se va a estimular la asociatividad de los estudiantes con discapacidad en Europa?
- ¿Se estimulará la interrelación en Europa entre estas asociaciones?
- ¿Cuál es la opinión del Comisario Europeo de Educación en relación a cómo debe de abordarse la atención a aquellos estudiantes que presenten alguna necesidad educativa especial en las universidades europeas?
- ¿El Parlamento Europeo estará interesado en diseñar políticas de apoyo para los estudiantes con discapacidad?
- ¿Los Excelentísimos Señores Rectores son conscientes de la necesidad que quise plantear?

Todos estos interrogantes no han tenido hasta hoy una respuesta que dé luz en torno a este tema y que deje claramente establecida cual es la línea de acción por la cual nos debemos guiar.

VIII. Discapacidad y estudios superiores

A nuestro parecer se debiese tener muy en cuenta la necesidad de estimular la formación permanente de los profesionales titulados universitarios con

discapacidad, para que los niveles de perfeccionamiento o especialización en Master, Magíster y Doctorados puedan contar con una infraestructura de apoyo:

- A. en el aspecto académico
- B. en el aspecto económico
- C. en las necesidades de la vida diaria para desarrollar nuestras actividades cotidianas en la universidad.

Junto a esto se hace imprescindible implementar un sistema especialmente orientado a dotar de becas a aquellos estudiantes que deseen continuar su formación en ciclos superiores. Desde esta asociación planteamos que esto debiese plantearse como una de las reivindicaciones más urgentes al día de hoy puesto que la presencia de estos estudiantes en las titulaciones superiores es prácticamente inexistente. El proporcionarnos estas ayudas estimulará y fomentará el que los estudiantes se sientan entusiasmados, respaldados y animados en este difícil camino que hemos emprendido.

IX. Agradecimientos

Llegado a este punto deseo detenerme especialmente para expresar mi más profundo agradecimiento de todos quienes formamos la Asociación de Estudiantes con Discapacidad y Amigos de la UCM a todos ustedes compañeros que se han convertido en el más valioso e indispensable de todos los apoyos que hemos recibido en la universidad. A vosotros dirigimos nuestras más sinceras “gracias” por habernos regalado vuestro tiempo, vuestra solidaria compañía y el haberos convertido en el pilar más importante para que podamos con éxito desarrollar nuestra vida académica. Está claro que el programa de créditos de libre configuración tan sólo es un importante reconocimiento simbólico ya que no existe nada que pueda recompensaros en todo lo que vale vuestro desinteresado compromiso. No obstante desde esta Asociación de Estudiantes con Discapacidad de la UCM deseamos proponer que se les haga un público reconocimiento al momento de la ceremonia de titulación entregándoles la insignia de la universidad u otro objeto que simbolice el reconocimiento institucional de esta casa de estudios superiores. Deseamos que os quede claro que cuando pasen los años y nos acordemos de la universidad, parte importante del diploma de titulado que tendremos colgado en un lugar preferente de nuestras vidas, éste también será vuestro éxito, también será vuestro certificado como Diplomado, Licenciado, Experto, Máster o Doctor. Me refiero a vuestro compromiso solidario y desinteresado. A todos vosotros, sin duda, queridos compañeros y compañeras que sois nuestro personal de apoyo, muchísimas gracias.

X. Demandadas de los estudiantes con discapacidad de la UCM

Para finalizar esta ponencia, considero oportuno reflejar aquí lo que los propios estudiantes con discapacidad de la UCM han manifestado en una encuesta realizada desde la Asociación que presido en donde las observaciones más recurrentes han sido:

- A. Mejorar los accesos a los diversos centros de estudios.
- B. Involucrar de forma efectiva a los coordinadores de los centros.
- C. Estimular programas de investigación del tema de la discapacidad en la universidad.
- D. Fomentar la participación de los estudiantes.
- E. Aumentar el personal que trabaja en la OIPD (Oficina para la Integración de Personas con Discapacidad) ya que se percibe que están sobrepasadas por las múltiples necesidades.

- F. Desarrollar campañas informativas de qué está haciendo la Universidad Complutense de Madrid para atender a los estudiantes con necesidades educativas especiales.
- G. Sensibilizar al profesorado.
- H. Un servicio de atención psicológico para los estudiantes con discapacidad.
- I. Implementar programas para la inserción laboral.
- J. Fomentar programas de intercambio con otras universidades tanto en España como en el extranjero.
- K. Crear un foro de apoyo en el Campus Virtual que resuelva dudas para estudiantes y profesores.

Por todo lo anteriormente expuesto, deseamos invitar cordialmente a toda la comunidad universitaria a que sigamos trabajando con el entusiasmo y el compromiso que hasta hoy se ha mostrado. No olvidéis que el gran número de acciones que todos habéis aportado para apoyarnos en nuestro quehacer académico, será indudablemente el mejor tesoro que la comunidad universitaria se ha podido regalar.

Muchas gracias.

INICIATIVAS ORIENTADAS A LA INTEGRACIÓN SOCIAL Y LABORAL DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN LA UCM.

Carmen Crespo

La Asociación de Familiares y Amigos de Personas con Discapacidad, AFADIS UCM, es una Asociación sin ánimo de lucro creada por trabajadores de la Universidad Complutense de Madrid.

Esta iniciativa comenzó en julio de 2004, y surgió por unos intereses y motivaciones comunes. Sus fines son la promoción y realización de cuantas actividades estén encaminadas a la mejora de la calidad de vida de las personas con discapacidad, con especial énfasis en aquellas dirigidas a una integración completa en la vida social y laboral.

Como instrumento para facilitar su misión, en 2006 AFADIS UCM creó un Centro Especial de Empleo con el objetivo principal de proporcionar a los trabajadores con discapacidad la realización de un trabajo productivo y remunerado, adecuado a sus características personales.

Esta Asociación ha venido a cubrir una necesidad de las personas de la comunidad universitaria de la UCM con familiares con discapacidad, ofreciendo un espacio asociativo para la representación de sus intereses. En consecuencia, ha tenido un rápido crecimiento, en el que también ha tenido que ver la implicación de algunos socios que dedican una buena cantidad de su tiempo a realización de proyectos. También hay que destacar la cobertura recibida y el impulso permanente del Vicerrectorado de Cultura, Deporte y Política Social, a través de su Servicio de Acción Social. La dirección de la UCM tiene como línea estratégica el fomento de iniciativas sociales implicando en lo posible a la comunidad universitaria a través de las asociaciones.

Dentro de su política social, la UCM como institución pública asume su responsabilidad social en materia de discapacidad, mediante el impulso de iniciativas que presten una especial atención y amparo a las personas con discapacidad, tal como establece la Constitución Española y el art. 2 de sus Estatutos, en referencia a la no discriminación, igualdad de oportunidades, y el respeto de los derechos fundamentales, así como al deber de promover las condiciones para que la libertad y la igualdad de las personas sean reales y efectivas.

En el ámbito de la discapacidad, la UCM y AFADIS han asentado un marco de colaboración para el desarrollo de programas dirigidos a la comunidad universitaria con especial atención a las familias con miembros discapacitados, con iniciativas que complementan los servicios prestados por la propia universidad a través de su Oficina para la Integración de Personas con Discapacidad, o el Servicio de Acción Social.

Acciones de apoyo de la UCM a AFADIS UCM:

Como resultado de ese compromiso, se acuerda con la Gerencia de la UCM el desarrollo de un convenio para la contratación de servicios con el Centro Especial de Empleo de AFADIS, y para el desarrollo de programas de apoyo asistencial y

sociolaboral a los discapacitados de la Asociación, incluido apoyo financiero.

La Universidad Complutense de Madrid, cede sus instalaciones para las actividades de la Asociación, y le presta diversos recursos como una becaria de colaboración, un espacio en la página web de la UCM, donde los socios y cualquier persona interesada en temas de discapacidad podrán encontrar información acerca de la asociación, actividades programadas, una bolsa de empleo, las ofertas laborales del Centro Especial de Empleo, enviar sugerencias o realizar demandas.

A través del Servicio de Acción Social, la UCM presta apoyo económico a AFADIS UCM, con una subvención de 10.000,00 euros en 2006, y asumiendo una parte del coste de las acciones que se realizan, de algunos gastos corrientes como material, folletos publicitarios e informativos, gestoría, etc. En resumen, facilitando los recursos para que la Asociación siga creciendo y desarrollando actividades.

La difusión de las actividades de la Asociación se realiza utilizando los canales de comunicación de Acción Social, y de la OIPD. Esta colaboración implica una mayor difusión de la que actualmente podría hacer AFADIS UCM por si sola, pudiendo llegar así a todos los miembros de la Universidad. Los métodos de difusión son varios, a través de la página Web, por correo interno, mediante carta periódica enviada a cada miembro de la Complutense o a los diferentes Centros, Facultades y Escuelas Universitarias de la Complutense, o través de su lista de distribución.

También desde los centros universitarios como las facultades y escuelas de la Universidad Complutense se impulsa la creación y mantenimiento de las asociaciones universitarias. En el caso de AFADIS UCM, la Facultad de Medicina le ha cedido un local a través del Departamento de Fisiología. Dicho local es accesible para las personas con discapacidad, y se convertirá en la nueva sede de la asociación.

Acciones realizadas por AFADIS UCM:

- Proyecto de Integración Laboral de Personas con especiales dificultades para acceder al empleo.
- Creación de un Centro Especial de Empleo con una bolsa de empleo.
- Programa asistencial de Hipoterapia

Proyecto de Integración Laboral de Personas con especiales dificultades para acceder al empleo

Este proyecto se presentó a la II Convocatoria de Proyectos de Cooperación al Desarrollo de la UCM, obteniendo una subvención de 30.000 euros.

La idea de este proyecto surge por el conocimiento directo que los miembros de la asociación tienen sobre las dificultades de las personas con discapacidad en la búsqueda de empleo.

Actualmente en nuestra sociedad hay un mayor número de población activa que sufre una discapacidad, y son muchos los obstáculos que encuentran al buscar un empleo. Entre ellos podemos destacar que las personas con diversidad funcional aun teniendo aptitudes para el estudio, tienen evidentes dificultades

para desarrollar su formación, especialmente los estudios de larga duración como los de nivel universitario, debido a que muchas veces pasan largos periodos de hospitalización, o no tienen suficientes apoyos para asistir de forma continuada a los cursos. A eso hay que añadir los problemas de accesibilidad, movilidad, etc.

Todo ello suele alimentar un círculo de no iniciación o abandono de estudios, dependencia familiar, de falta de motivación y generalmente de autoestima de las personas con discapacidad, que genera una dependencia de éstas hacia sus familiares más próximos. Este contexto dificulta que la integración en la vida laboral y social se produzca de manera normalizada, reduciendo las posibilidades de vida independiente.

La consecuencia de este déficit formativo provoca la reducción de posibilidades de incorporación y mantenimiento en el mercado de trabajo.

Por otra parte, resulta evidente que hoy en día persisten en nuestra sociedad multitud de barreras sociales y prejuicios sobre las personas con discapacidad, y el mundo empresarial no es una excepción. Es común la creencia de que una persona con discapacidad, por el hecho de serlo tendrá un menor desempeño y supondría un “problema”.

Este proyecto se basa en la premisa de que la participación de la persona con discapacidad en la sociedad a través del empleo es uno de los instrumentos fundamentales para su integración y desarrollo personal.

La escasa experiencia de los empleadores con trabajadores con discapacidad, hace que a la hora de su contratación sean reticentes. La falta de una formación adecuada de la población con discapacidad conlleva un agravamiento de la situación. Hay aspectos que reducen las oportunidades como la edad, ser mujer, tener una discapacidad severa o una pluridiscapacidad.

Objetivos del proyecto:

Contribuir a la inserción laboral de las personas con discapacidad con especiales dificultades para acceder al empleo, mejorando su capacitación y facilitándoles una experiencia laboral real y productiva.

Propiciar el marco para la creación de un Centro especial de empleo (CEE) y enclave laboral en la Universidad Complutense de Madrid, a través de AFADIS-UCM.

Desarrollo:

AFADIS-UCM junto con la Escuela Universitaria de Enfermería, Fisioterapia y Podología presentó este proyecto a la II convocatoria de cooperación al Desarrollo de la UCM. El proyecto fue seleccionado para ser financiado durante el período de un año.

Tras un proceso selectivo mediante entrevistas personales se seleccionaron tres beneficiarios. Se daba prioridad a mujeres de 45 años, experiencia laboral y formación escasa, discapacidad superior al 75%, y que en el momento de la oferta fueran demandantes de empleo.

Los beneficiarios fueron contratados por la Asociación por los nueve meses previstos en el proyecto, mediante un contrato de formación. Debían realizar un trabajo real y productivo, acorde con sus capacidades. Un tutor apoyaba a los trabajadores en el desempeño de las tareas propias del puesto de trabajo, facilitando el ajuste puesto-trabajador. De manera obligatoria, dentro de su jornada (el 20% de la misma) recibieron formación sobre sus funciones en el puesto de trabajo, en nuevas

tecnologías, en educación medioambiental, reciclaje, tratamiento de residuos, en prevención de riesgos laborales, técnicas de información y comunicación, y búsqueda de empleo. Los destinos donde realizaron sus prácticas laborales fueron en la conserjería del Edificio de Alumnos, en la Clínica Universitaria de Podología, y en la Administración de Colegios Mayores.

La formación recibida tenía como objetivo principal la mejora su empleabilidad. El curso de informática fue impartido por una estudiante, seleccionada previamente por el COIE, Centro de Orientación e Información de Empleo de la UCM.

Resultados:

Este proyecto ha tenido variadas consecuencias positivas, repercutiendo tanto en los lugares de trabajo como en las vidas personales de los participantes. En los puestos de trabajo supuso una innovación, ya que se había incluido una figura diferente, un compañero con discapacidad. Ello sirvió para avanzar en la normalización de la presencia de las personas con discapacidad en el ámbito laboral y de la vida universitaria, eliminando la creencia de que las personas con discapacidad no pueden trabajar. Supuso un período de sensibilización a la Comunidad Universitaria relacionada con sus puestos de trabajo.

A nivel personal se produjo un cambio en los tres participantes del proyecto. Manifestaron que había aumentado su capacidad de autonomía económica y personal, además del refuerzo de su autoestima, sintiéndose útiles para la sociedad. Por ello, consideramos que se alcanzó en un alto grado el objetivo de su integración laboral.

Centro Especial de Empleo:

Otra consecuencia de este proyecto ha sido la creación de un Centro Especial de Empleo, donde se realiza una búsqueda activa de ofertas de trabajo, con la puesta en marcha de una bolsa de empleo.

Desde la Asociación nos ponemos en contacto con la persona interesada para concertando una entrevista y así elaborar un perfil profesional de los demandantes ajustado a sus necesidades personales.

Uno de los objetivos de AFADIS-UCM es la elaboración de un catálogo de áreas de actividad o de servicios que el Centro Especial de Empleo pueda prestar a cualquier empresa o institución, pero especialmente a la UCM. En este sentido, hay un acuerdo con la Gerencia de la Universidad para la identificación de aquellos servicios o tareas de apoyo que necesiten los distintos centros o unidades, susceptibles de ser desempeñados por los solicitantes de la bolsa de empleo de la Asociación, y de establecer un procedimiento para su contratación a través del CEE. La unidad gestora de este acuerdo será el Servicio de Acción Social.

Los resultados obtenidos por el Centro Especial de Empleo en su breve periodo de dos meses de funcionamiento ha sido la contratación de una persona con discapacidad por la Fundación de la UCM, la firma de un Convenio entre AFADIS UCM y la FUNDACIÓN UCM, y el acuerdo para la firma de otro convenio con la Universidad Complutense de Madrid. Se ha llegado a un acuerdo para la contratación a partir de octubre de 5 personas para la prestación de servicios en diferentes áreas de la UCM, financiado a través de los fondos obtenidos por AFADIS-UCM.

Proyecto de Hipoterapia

Este proyecto consiste en la terapia con caballos, a través del ocio y el deporte se realiza un ejercicio rehabilitador, que permite a las personas con discapacidad disfrutar de una actividad beneficiosa para el desarrollo óptimo de sus capacidades. La hipoterapia aprovecha los movimientos del caballo como elemento terapéutico.

Los fines y objetivos de esta actividad son varios:

Encontramos en la hipoterapia una forma de rehabilitación diferente a la que se concibe en la actualidad, no como algo rutinario y a veces pasivo, sino como algo divertido y dinámico.

Otro de los objetivos de este proyecto es generar espacios de socialización, para paliar que las personas con discapacidad normalmente tienen un entorno social limitado, compuesto solo por los miembros de su núcleo familiar. Ello es debido entre otras cosas a la dificultad de estas personas para la realización de actividades que les faciliten un contexto adecuado para conocer personas de su edad, en muchos casos por incompatibilidad de horarios, la falta de autonomía para poder realizar dichas actividades, la inaccesibilidad de los lugares destinados a estos fines, en definitiva son muchas las barreras arquitectónicas y sociales a las que tienen que enfrentarse.

Por tanto, este programa está basado en el principio de individualización-socialización, y pretende ofrecer a las personas con discapacidad un espacio donde pueden interactuar con otras personas ajenas a su núcleo familiar y compartir una actividad de ocio, pudiendo así crear nuevas redes sociales que les permitan realizar nuevas y diferentes actividades.

El Programa de Hipoterapia está dirigido a la comunidad universitaria y a sus familias que tengan algún miembro con discapacidad, con preferencia para los socios de la Asociación. Se realiza por un equipo de monitores especializado, con caballos entrenados para este tipo de terapia, y equipamiento específico. Las sesiones son los viernes por la tarde y los sábados por la mañana.

Acciones de Sensibilización:

AFADIS-UCM colabora con la OIPD, Oficina para la Integración de Personas con Discapacidad de la UCM, apoyando y divulgando las actividades realizadas.

Recientemente dicha Oficina realizó una campaña de sensibilización donde AFADIS UCM, Solidarios para el desarrollo, y otras Asociaciones de la UCM colaboraron de forma activa. El objetivo era realizar actividades lúdicas, donde personas con y sin discapacidad compartiesen espacios, hobbies, y experiencias.

El Movimiento Asociativo de Personas con Discapacidades en la Universidad: enfoques y medidas para potenciar un mayor protagonismo en el marco del EEES

Pedro Otón Hernández

¿Qué es y por qué se produce?

El Síndrome de Down es una alteración genética provocada por un cromosoma extra del par 21 responsable de disfunciones de tipo morfológico o bioquímico que repercute en diversos órganos, especialmente en el cerebro. El síndrome de Down no se transmite. Existen algunos factores de riesgo que pueden dar lugar al nacimiento de un niño con síndrome de Down:

- Antecedentes familiares
- Edad de la madre (mayor de 35 años)
- Mujeres con muchos hijos.

¿Cuántas personas con Síndrome de Down viven en España?

En España existen más 32.000 personas con síndrome de Down, según la Encuesta sobre Discapacidades realizada por el Instituto Nacional de Estadística (INE), el IMSERSO y la Fundación ONCE del año 1999.

Otros datos

- La esperanza de vida de una persona con síndrome de Down está en torno a los 55 años, siendo mayor la esperanza de vida en mujeres que en hombres.
- Actualmente nacen 11 niños con síndrome de Down por cada 10000 nacidos vivos (1 de cada mil aproximadamente). Este porcentaje es independiente de las razas, países y culturas.
- El 90% de estas personas con discapacidad estudia la educación primaria en la Escuela Ordinaria. Aunque hay gran integración en la primaria, queda mucho por hacer. La integración plena de las personas con síndrome de Down en la Secundaria y en la Formación profesional es una asignatura pendiente.
- Prácticamente todos los hombres con síndrome de Down son estériles.
- Gracias a los programas de salud y atención temprana y a la labor del movimiento asociativo, en los últimos años se ha mejorado mucho la calidad de vida de las personas con síndrome de Down.

Inserción Laboral

Cerca de 25.000 personas con trisomía 21 están en edad laboral (a partir de 16 años)

El número de personas que trabajan en empresa ordinaria está en torno al 2%. De la población en edad de trabajar La Federación Española de Síndrome de Down (DOWN ESPAÑA) apuesta por la modalidad de “empleo con apoyo” que consiste en preparar y apoyar a una persona con síndrome de Down para un puesto de trabajo determinado en una empresa ordinaria.

Una vez esta persona se incorpora al trabajo, lo hace con ayuda de un mediador/a. Progresivamente el mediador va retirando su apoyo en el entorno laboral, conforme se incrementa la participación de la persona con síndrome de Down en el proceso productivo de la empresa, manteniéndose el apoyo al empresario, con sesiones de análisis del trabajo, hasta que la persona está integrada totalmente.

¿Qué es DOWN ESPAÑA?

La Federación Española de Síndrome de Down agrupa a 72 entidades repartidas por toda la geografía nacional que trabajan para mejorar la calidad de vida de las personas con síndrome de Down. (En www.sindromedown.net se pueden consultar los datos de todas).

Programas de Salud.
Programas de Atención Temprana.
Apoyo a la Inclusión Escolar.
Programas de Formación Profesional y Formación Ocupacional.
Servicios de Ocio y Tiempo Libre.
Servicios de atención a las Familias.
Programas de Apoyo para la vida adulta, autónoma e independiente.
Programas de integración laboral. Empleo con apoyo.
Apoyo a la Investigación y a la Implantación de Nuevas Tecnologías.
Publicaciones.

Y todo ello promoviendo la utilización de los recursos ordinarios con preferencia a los especiales, para así favorecer la verdadera integración social de las personas con síndrome de Down.

¿Cuáles son los criterios de actuación en nuestro movimiento asociativo?

Planificación centrada en la persona:

La planificación que realizamos desde Down España se dirige a proporcionar apoyos y coordinar servicios para permitir que las personas con síndrome de Down puedan realizar sus propias elecciones y alcanzar sus propias metas, con apoyo disponible tan frecuente y duradero como sea necesario.

Centrar la planificación en la persona implica desplazar el énfasis desde los procesos a los resultados. Esto contrasta con los modelos tradicionales en los que el resultado es un efecto derivado de los procesos.

Actuación sobre el entorno:

El cambio de mentalidad promovido desde las entidades y las familias, se produce ofreciendo previamente una explicación o una intervención que lo facilite e intenta superar el concepto asistencial y protector y emprender nuevas vías que fomenten la vida autónoma e independiente. Para que esto sea posible, formamos e informamos acerca de la realidad de nuestro colectivo, permitiendo a los ciudadanos superar los prejuicios que les impiden tratar de manera normalizada a las personas con discapacidad.

Intervención integral

Las personas no se fragmentan en áreas ni se dividen en compartimentos externos. Nuestras intervenciones son integrales, están dirigidas a los distintos hábitos en los que participa la persona.

Atención personalizada y especializada

Nuestros programas pretenden ser lo menos rígidos posible, es decir, no queremos obligar a las personas a adaptarse a los servicios, sino para ello marcamos unos programas flexibles en los que las capacidades necesidades y deseos de las personas con síndrome de Down y sus familias, van marcando los objetivos y orientaciones.

Utilización de los servicios ordinarios de la comunidad

Participación de los usuarios

Es esencial lograr la participación de las personas con síndrome de Down en todas las decisiones y actuaciones que les afecten. La participación deberá ser efectiva en todas las fases (planificación, intervención y evaluación), y se realizará en función de las circunstancias, capacidades y habilidades de los usuarios.

Participar implica ser escuchados, poder experimentar (incluso equivocarse y aprender), que las personas de su entorno favorezcan la confianza en ellos mismos, estar presentes como sujetos activos, que sea tenida en cuenta su opinión, que se respeten sus derechos, que se les exijan sus obligaciones... Se trata, en suma, de permitir que las personas con síndrome de Down sean los protagonistas de su propia vida.

Equidad territorial y descentralización en la gestión, coordinación institucional

Intentamos tomar las decisiones en el nivel más cercano a las personas con síndrome de Down e intercambiar y cooperar con otras entidades sin ánimo de lucro y con las administraciones públicas para poder así desarrollar la intervención integral anteriormente citada.

Modernización, innovación e investigación

Nuestra entidad busca permanentemente nuevas estrategias, instrumentos y modelos de actuación que permitan la intervención más adecuada y la adecuación de esa intervención a una realidad social cambiante. Además estos programas surgen de la participación de las personas con síndrome de Down en los procesos de modernización e innovación.

Apoyo a las familias

Al tiempo que cumplen un papel fundamental respecto a la adquisición de autonomía y mejora de la calidad de vida de la persona con síndrome de Down, las familias tienen importantes necesidades que cubrir, y requieren para ello de apoyo y asistencia en los momentos clave de su ciclo de vida.

En la familia se refuerzan o se atenúan los avances conseguidos en otros ámbitos, pues la predisposición que ésta tenga respecto a la integración social y

laboral es un factor fundamental en el proceso que lleva a la persona con síndrome de Down a alcanzar mayores cotas de autonomía. Por ello, las familias y los profesionales deben actuar de forma coordinada, para que las acciones que se realicen en ambos ámbitos estén consensuadas y se refuercen mutuamente.

Partiendo siempre de este respeto a la diversidad y del entendimiento de ésta como una cualidad del ser humano, Down España ha querido innovar y progresar en su metodología de trabajo y, principalmente, en la ideología que impregna todas las actividades por ella promocionadas.

ALGUNOS PROGRAMAS INNOVADORES.

Viviendas independientes.

Experiencia muy ligada al ámbito universitario, en el proyecto actualmente vigente que nos permite comprobar la capacidad real de las personas con Síndrome de Down para llevar una vida suficientemente autónoma, asumiendo las responsabilidades de una vida en común en un plano de igualdad, compartiendo piso con estudiantes universitarios de su edad, y no de subordinación a padres, a profesores, a educadores o a encargados en el trabajo. Este programa nos llevó a plantearnos el siguiente que es la Escuela de Vida.

Voluntariado Down

Se trata de desarrollar un proceso de formación para personas con Síndrome de Down en el aprendizaje de conocimiento de destrezas y actitudes requeridas para desarrollar con éxito actividades como voluntarios en distintas áreas (infancia, tercera edad, etc.)

Empleo con apoyo

Que ya expliqué anteriormente en lo que consistía.

Acogimiento familiar

Programa de acogimientos temporales y permanentes que permitan a las personas con síndrome de Down que por distintas circunstancias se encuentran en centros de acogida de menores que puedan disfrutar de una familia y de un entorno lo más normalizado posible.

Trabajamos desde hace muchos años potenciando y buscando incesantemente el cumplimiento de nuestros principios en el trabajo con y en el respeto por la persona con discapacidad.

Nuestro planteamiento se basa en:

Crear en la persona con discapacidad

Considerarle como ciudadano activo y productivo, sujeto a derechos y deberes
Cimentar todo nuestro trabajo en su capacidad por encima de sus limitaciones

- Promoción de una actitud favorable, por parte de la sociedad, que permita potenciar y aprovechar plenamente las capacidades de las personas con discapacidad.
- Establecimiento de los apoyos necesarios que compensen sus carencias de modo que las personas con discapacidad puedan lograr su incorporación en la sociedad en condiciones de normalidad.
- Establecimiento de una rigurosa, continua y actualizada evaluación de las actitu-

des, aptitudes y habilidades, así como de sus limitaciones y carencias.

- Reivindicación de los derechos legales de las personas con discapacidad para facilitar el logro de una vida autónoma e independiente.

Al inicio de la andadura de nuestra Federación muchas fueron las dudas y muchos los miedos a que nos enfrentamos todas las personas implicadas, padres y profesionales, cuando decidimos huir de lo especial y reivindicar solo lo ordinario, huir de lo seguro e introducirnos en lo arriesgado. El momento de romper con los moldes y los planteamientos de la intervención tradicional y pasar a creer en las personas y en sus capacidades fue duro y marcó la diferencia del trabajo que hoy hemos consolidado. En aquel entonces, para muchos, el pensar en la formación de las personas con síndrome de Down y su inserción laboral en entornos normalizados, no era más que una utopía y locura de unas pocas familias inconscientes.

Hoy, felizmente, podemos plantearnos hablar no de si nuestros hijos pueden o no pueden realizar determinado tipo de actividades, sino de cómo podemos seguir contribuyendo para la total normalización de sus vidas y la mejora de su calidad de vida.

Escuchando siempre a las personas con discapacidad y a sus familias, hemos llegado a comprender que el objetivo primordial es el de conseguir para ellas la mayor autonomía e independencia posibles y desarrollar al máximo su capacidad para tomar sus propias decisiones, porque creemos que eso es el verdadero camino de esperanza en la consecución de esa calidad de vida que como padres queremos para todos nuestros hijos.

La calidad de vida deseable para nuestros hijos se alcanzará, a nuestro entender, cuando ELLOS SEAN CAPACES DE VIVIR SU PROPIA VIDA y no la vida que otros planificamos para ellos.

Muchas gracias por su atención

Ponencia de Pedro Otón

II Congreso Nacional Sobre Universidad y Discapacidad ; XI Reunión del Real Patronato sobre Discapacidad
26-27 de octubre de 2006

Tercera Sesión Plenaria

Buenas prácticas en Universidad y Discapacidad

II Congreso Nacional Sobre Universidad y Discapacidad ; XI Reunión del Real Patronato sobre Discapacidad
26-27 de octubre de 2006

Cuarta Sesión Plenaria

Universidad y nuevas tecnologías

e-Learning

No solo una barrera tecnológica sino un cambio substancial en la manera de aprender y enseñar

Enrique Varela Couceiro. Dr. Dpto. Tecnología accesible e I+D. FUNDACIÓN ONCE

Las TIC han irrumpido en nuestras vidas hace ya más años de lo que a veces admitimos, y es por ello que están perdiendo el nombre que en su día tuvieron, nuevas tecnologías, y ya reciben este nuevo apodo de tecnologías de la información y la comunicación.

Son muchas, diversas y potentes las tecnologías que se engloban en este marco; su paradigma, el centro de muchas de ellas, es INTERNET. A través de ella no solo fluye la información, tal y como lo hizo desde sus inicios, sino que se transportan también tecnologías, programas, y se elaboran nuevas técnicas de adquisición de información y de conocimiento.

Todo sistema de intercambio de información, probablemente desde el invento del TAM-TAM para informarse a distancia, conlleva la creación de dificultades para determinados colectivos que, por diversas razones, quedan parcial o totalmente excluidos del uso y disfrute de estos sistemas.

En la era de internet y de las TIC, los grupos de exclusión, los integrantes de la llamada brecha digital, son muchos más colectivos de los que a primera vista podemos estimar.

La gente mayor, no formada en las tecnologías emergentes, con problemas para enfrentar desde la ergonomía de los nuevos terminales como PDA y teléfonos móviles, hasta la nueva jerga usada en estas tecnologías, la gente con diferencias funcionales (también llamados personas con discapacidad), las personas que no disponen de las tecnologías adecuadas para determinados productos, y también aquellas personas que, no estando declaradas oficialmente como discapacitadas, tienen alguna clase de diferencia funcional que no llega a la categoría de discapacidad, son algunos de los colectivos afectados por la info exclusión.

De otro lado, y debido a las tecnologías surgidas bajo el paraguas de INTERNET, muchos conceptos clásicos están modificándose y adaptándose a las tecnologías emergentes. En algunos casos estos cambios son radicales y más fáciles de llevar a cabo. En otros, por el contrario, los colectivos de potenciales usuarios de las TIC adaptadas a disciplinas tradicionales, se resisten a ser innovados. Pero también ocurre el fenómeno evidente de la novedad; lo que implica el poner estas poderosas tecnologías al servicio de disciplinas tradicionales, que hace que no se pueda, por mucho que se intente, dar una respuesta comprensible a la combinación tecnología y tradición.

Ha sido relativamente fácil, por ejemplo, adaptar nuestra mente y nuestras costumbres al uso del correo electrónico: realmente está basado en el tradicional. Se escribe una carta, se envía a una oficina, y es ella la encargada de transportarla hasta su destinatario quien recibe y responde. Muy similar al correo tradicional pero más rápido y fácil de usar.

Navegar por la web, aunque en esencia podría ser similar a leer libros, ha tenido algo más de dificultad de comprensión puesto que el modo de lectura cambia: no se comienza por la primera página y se termina por la última. Ni siquiera se consultan términos como en un diccionario, sino que la técnica de los enlaces, convierte la navegación en algo que puede llegar a ser muy diferente al manejo

tradicional de la documentación.

Pero el caso del E-Learning, es uno de los más complejos, dado que plantea retos hasta ahora casi solamente intentados en la teoría, como el hecho de poder consultar cualquier tipo de material, el de poder crear un itinerario formativo propio, el de poder evaluarse por uno mismo, y tantos otros conceptos nuevos que a veces se enfrentan radicalmente a los tradicionales.

De entrada, el e-Learning, excluye total o parcialmente a los mismos colectivos que lo hace la propia INTERNET. No en vano estas tecnologías de la formación electrónica y a distancia se basan en inter, o intranets.

Pero este sería un problema menor, si tenemos en cuenta que la accesibilidad a INTERNET es cada día un requisito que se admite como indispensable a la hora de crear sitios y tecnologías. Existe también el problema de cómo adoptar soluciones válidas para el binomio tecnológico-formativo: El papel del profesor o maestro, como se prefiera, se ve dentro altamente modificado cuando las TIC entran en la escuela, en el instituto o en la universidad. Es muy fácil que los alumnos tengan un dominio mejor de las tecnologías que muchos de los profesores y esto provoca conflictos de ideas y, pérdida de autoconfianza del profesor que desemboca en inseguridad y en problemas variados.

El e-Learning, por sí mismo, no debería cambiar la educación; debería ser una herramienta a su servicio como lo es en general la informática y sus derivadas, para otros usos. Es el conjunto de expertos en educación quien, en primera instancia, debe conocer el potencial exacto de las tecnologías que se ofrecen y, en consecuencia, usarlas con criterios pedagógicos.

Pero hasta ahora, los educadores no han podido “coger el tren” de la tecnología entre otras razones, por el rápido avance y constante cambio de los elementos tecnológicos que usamos en la vida diaria, en la escuela y en el trabajo.

Los informáticos, responsables de la creación de las herramientas al servicio del usuario, se centran aún hoy más en la tecnología en sí, que en la tecnología amigable, usable, diseñada para la persona que la usa y no para el entendido en la materia.

Esto ha derivado en:

- Plataformas e-Learning creadas sin criterios educativos
- Rechazo de los profesionales a estas plataformas
- Escasez de ideas acerca de la construcción de contenidos digitales formativos
- Desconocimiento de los criterios de diseño para todos y accesibilidad universal y usabilidad en internet, con la consiguiente exclusión de muchos colectivos con diversidad funcional.

La falta de criterios a la hora de elaborar contenidos digitales para la formación, hace que las plataformas estén muy escasas de materiales que no sean los tradicionales escritos, y a la pobreza e infrautilización de la potencialidad de las TIC en la formación.

Mención a parte merece el fenómeno ocurrido al menos en España de la adopción de sistemas operativos de código abierto como LINUX en muchas de las comunidades Autónomas, que ha tenido probablemente más motivaciones políticas que tecnológicas. Es probable que estos sistemas operativos no

estuvieran preparados, en el momento de su elección, para afrontar el reto que supone para el usuario enfrentarse a nuevas herramientas. No gustan a los escolares, que prefieren el sistema masivo que tienen en sus casas y con el que pueden jugar y divertirse, es complejo para los profesores, a los que les cuesta entrar en sistemas poco elaborados, y además, cada comunidad prepara sus propias herramientas, en muchos casos pequeñas variantes de las realizadas de forma global en estos entornos, cambiándoles el nombre y la apariencia, lo que contribuye al babel al que los usuarios finales tienen que enfrentarse.

Naturalmente hemos estado hablando hasta ahora del pasado, y podemos decir que hay buena parte de la herencia de este en nuestro actual presente, pero, sin querer sumergirnos en el peligroso mar de la futurología que es particularmente difícil en el caso de las TIC, sí podemos afirmar que desde hace algunos años y en el presente, son muchos los colectivos que ya están aunando esfuerzos para convertir al e-Learning en algo productivo, amigable y que satisfaga a todas las partes implicadas.

El colectivo de personas discapacitadas es particularmente sensible a los problemas derivados de la poca o nula accesibilidad de las plataformas y herramientas e-Learning actuales: Los ciegos y deficientes visuales, por ejemplo, están absolutamente excluidos de los sistemas basados en LINUX toda vez que este aún no es accesible para ellos como lo puedan ser Windows o Mac.

Las personas con dificultades específicas en la movilidad tienen también grandes problemas a la hora de acceder a determinada información, debido a la falta de ergonomía de muchos sistemas que aún hoy en día, con toda la documentación que existe sobre accesibilidad y usabilidad, limitan su uso al ratón, o a dispositivos para los que no existen aún adaptaciones.

Y la carencia de contenidos educativos digitales accesibles, completa un panorama bastante desolador para las PCD en este campo, cuando son personas que por sus características funcionales, podrían ser objeto de formación online o teleformación, dejando la presencialidad para momentos concretos y utilizando las TIC como soporte a sus capacidades.

Pero además, el inmediato futuro contempla la no exclusividad de plataformas más o menos cerradas de e-Learning sino el uso conjunto de tecnologías existentes: La videoconferencia, la subtitulación, el chat, el correo electrónico y otras tecnologías, debidamente combinadas, pueden formar un conjunto de herramientas coadyubantes a una formación online mucho más abierta.

Es Necesario establecer equipos multidisciplinares donde se contemple la formación y las nuevas tecnologías como un único conjunto orientado al educador y al educando por igual. Es posible que los papeles cambien y que los roles sean muy diferentes en el futuro, pero hemos de iniciar el camino ya, con todos los agentes implicados. Y ello conlleva también la implicación de las organizaciones de colectivos afectados por la e-Exclusión y, como siempre, un apoyo de las administraciones que dicten normas de obligado cumplimiento a la hora de establecer sistemas de formación basados en TIC.

Son importantes por igual las plataformas, los contenidos que las llenan, así como los actores receptores y emisores de información, por lo que el trabajo ha de ser realizado teniendo en cuenta todos los puntos de vista.

La accesibilidad, la usabilidad, el diseño pensando en todos, deberán ser cuestiones a tener en cuenta desde el principio de los proyectos, toda vez que se ha demostrado el sobre esfuerzo ue requiere aplicar criterios de este tipo en fases avanzadas del desarrollo de proyectos.

Es, en fin, mucho lo que las TIC pueden hacer en el campo de la formación, como también en el del empleo. Pero en todos los casos, es imprescindible un trabajo coordinado y ordenado, con orientación al usuario final.

“Universidad, nuevas tecnologías y difusión de valores”

Francisco Limonche Valverde.

Resumen

La discapacidad nos sitúa a todos, en un momento u otro, en lugares o situaciones donde la percepción de la no accesibilidad a los recursos más comunes de la vida, se hacen patentes.

Dos personas que se alejan una de otra y cuyas figuras aún permanezcan para ambas en el horizonte, son sordas y mudas la una para la otra. Advertir de un peligro o comunicar una necesidad, se torna entonces en empeño inútil, de no existir algo tan cotidiano como un teléfono móvil. Pero ¿qué ocurre si el teléfono se encuentra fuera de cobertura? ¿Qué ocurre si una de las dos personas es sorda? ¿Qué ocurre si el teléfono no es accesible?

Algo puede ser accesible, por ejemplo un teléfono de teclas grandes, pero no usable, simplemente porque no sea intuitivo, como pueda ser el caso de una persona mayor, que desee elevar el volumen de recepción de una llamada telefónica, y no encuentre la tecla reguladora o no sepa usar esta.

Las TIC, cada vez más avanzadas, facilitan la vida a quienes anteponen su voluntad a cualquier dificultad, al tiempo pueden complicar situaciones, cuando quien las planifica no se pone en el lugar del otro. La Universidad puede y debe de facilitar cuantos recursos sean necesarios, para que una persona con discapacidad que desee estudiar, pueda hacerlo en condiciones de equivalencia a las de cualquier otro alumno. Sin embargo, hay algo más que también puede hacer la universidad: aportar valores también en accesibilidad.

Pero ¿qué es la universidad?

Definiciones de Universidad en la web:

- Universidad (del latín universitas, -atis), establecimiento o conjunto de unidades educacionales dedicadas a la enseñanza superior y a la investigación. La universidad otorga grados académicos y títulos profesionales. Se crea en la Edad Media Europea. La primera institución de este tipo es la Universidad de Bolonia, la cual servirá posteriormente de modelo a centros educacionales similares, y es vertebradora del Espacio Europeo de Educación Superior.

es.wikipedia.org/wiki/Universidad

Pero universidad es también: unión en la diversidad

La sabiduría consiste en asimilar la información y el conocimiento, para transformarlos en herramientas útiles de apoyo a una vida de plenitud y sentido.

En la universidad se reúnen personas sabias. Estas personas sabias son personas diversas, de capacidades diversas, y con facilidades de accesibilidad distintas.

Pero ¿qué es la accesibilidad?

- La accesibilidad indica la facilidad con la que algo puede ser usado, visitado o accedido en general por todas las personas, especialmente por aquellas que poseen algún tipo de discapacidad.

<http://es.wikipedia.org/wiki/Accesibilidad>

La accesibilidad consiste ante todo en aspirar a compartir recursos, donde tengan cabida todas las aspiraciones. Concebir el mundo sin contar con todas las capacidades, es un derroche insufrible. Hacer dependiente a una persona con discapacidad, es sencillamente despilfarrar una mano necesaria.

La forma en la que vivimos, en especial en Occidente, hacen que cada vez y en mayor número, personas jóvenes pierdan oído, vista y capacidades. Esos jóvenes nos son precisos; lo son nuestros padres, abuelos...

El Espacio Europeo de Educación Superior, EEES, representa una oportunidad, extrapolable al mundo, de siembra de valores universales, entre los que los relacionados con la accesibilidad son un referente. La accesibilidad es un valor humano de primer orden

Para esta exposición he hecho las siguientes preguntas a un conjunto de personas, universitarias y con discapacidad. Reflejo la más significativa.

1 - ¿Creéis que la universidad española fomenta y/o propicia valores en accesibilidad?

Las universidades españolas van cobrando cada vez mayor conciencia de la necesidad de apoyar y atender específicamente a los estudiantes con alguna discapacidad. Prueba de ello es el hecho de que prácticamente todas las universidades españolas tienen en su organigrama un Departamento o Unidad de atención a personas con discapacidad y de que promueven de una u otra forma campañas de sensibilización y formación en relación a la discapacidad.

2 - ¿Sabéis de algún caso donde las dificultades hayan hecho que alguna persona con discapacidad especialmente limitante desistiera?

Por lo que se refiere a la discapacidad visual, sí existen algunos casos de estudiantes que han dejado sus estudios una vez iniciados, pero ello no ha sido debido tanto a la discapacidad en sí, como, principalmente, por el contexto familiar y social del estudiante (falta de apoyo, de interés y de comprensión por sus necesidades específicas) Hoy en día, todo estudiante con discapacidad visual que cuente con los apoyos y adaptaciones adecuados está en condiciones (materiales, técnicas, institucionales, legales, etcétera) de realizar sus estudios universitarios con pleno aprovechamiento.

3 - ¿Sabéis de alguna universidad que tenga en cuenta desde un inicio los criterios de accesibilidad pensando en todos sus alumnos?

Consideramos que ninguna universidad, en sentido estricto, cumple con absolutamente todos los criterios de accesibilidad en todos los casos de discapacidad. Y creemos que el principal criterio de accesibilidad que no se cumple es el relativo al profesorado universitario, que no aplica casi nunca una metodología diversificada en función de la heterogeneidad del alumnado. Los modelos de enseñanza-aprendizaje que se aplican son excesivamente uniformizadores y homogeneizantes. Habría que conseguir, por tanto, que en las universidades, con la coordinación de los Departamentos y Unidades de apoyo, se pusieran en marcha estrategias y metodologías docentes en función del tipo de accesibilidad al aprendizaje de los distintos grupos de alumnos (y entre esos grupos, los grupos de alumnos con discapacidad).

ACCESIBILIDAD EN LAS WEB DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS

Los profesores de la ULPGC Dionisio Rodríguez Esparragón y José Guillermo Viera Santana presentaron con ocasión del día de Internet 2006, 17 de mayo, una ponencia en la UPM, en la que fruto de su trabajo de investigación y como conclusiones.

Excluyendo barreras físicas, el 54,2% de las universidades españolas tiene algún nivel de accesibilidad en sus páginas web, frente a un 45,8% que no tiene ninguna

Este año de 2006 hay 7.305 personas con discapacidad cursando estudios en las universidades españolas.

El 3% de las personas con discapacidad en España tienen titulación universitaria.

< Ayudas para la comunicación, la información y la señalización (21) >

CEAPAT

MENÚ ISO NIVEL 1

Ayudas ópticas (2103)

Gafas con audífonos incorporados, véase 21 45 09

Ayudas electro-ópticas (2106)

Unidades de salida para ordenadores, máquinas de escribir y equipos electrónicos (2110)

Ordenadores (2112)

Ordenadores convencionales que no dependen de las aplicaciones para un usuario específico. Unidades de salida para ordenadores, máquinas de escribir y equipos electrónicos, véase 21 10. Dispositivos de entrada para ordenadores y equipos electrónicos, véase 24 10. Procesadores de texto, véase 21 15 09

Máquinas de escribir y procesadores de texto (2115)

Mesas de trabajo, véase 18 03 03. Dispositivos de salida para ordenadores, máquinas de escribir y equipos electrónicos, véase 21 10. Dispositivos de entrada para ordenadores y equipos electrónicos, véase 24 10

Calculadoras (2118)

Dispositivos de salida para ordenadores, máquinas de escribir y equipos electrónicos, véase 21 10. Dispositivos de entrada para ordenadores y equipos electrónicos, véase 24 10

Ayudas para dibujo y escritura manual (2124)

Brazaletes lastrados, véase 04 48 18. Mapas en relieve, véase 12 39 15

Ayudas no ópticas para la lectura (2127)

Gafas prismáticas (para leer tumbado), véase 21 03 33

Grabadoras y receptores de audio (2130)

Auriculares, véase 21 39 03. Micrófonos, véase 21 09 09. Unidades de conexión a receptores de audio y televisión, véase 21 39 12

Equipo de televisión y vídeo (2133)

Unidades de conexión para receptores de radio y televisión, véase 21 39 12

Teléfonos y ayudas para telefonar (2136)

Intercomunicadores, véase 21 39 15. Interfonos y amplificadores de interfonos, véase 21 39 18. Ayudas para señalar e indicar, véase 21 48

Sistemas de transmisión de sonido (2139)

Teléfonos y ayudas para telefonar, véase 21 36

Ayudas para comunicación cara a cara (2142)

Programas informáticos para tratamiento de texto, véase 21 15 18

Ayudas para audición (2145)

Ayudas para audición incluyendo audífonos con máscaras para acúfenos incorporados. Máscaras para acúfenos, véase 03 27 15. Trompetillas, véase 21 42 21

Ayudas para señalar e indicar (2148)

Relojes, véase 09 51. Sistemas de alarma, véase 21 51

Sistemas de alarma (2151)

Circuitos cerrados de televisión, véase 21 33 12

CODIGOS ETICOS Y VALORES EN LAS NT Y LA UNIVERSIDAD

Juan Carlos Ramiro. Asesor Técnico de la Secretaría de Estado de Servicios Sociales, Familias y Discapacidad

La universidad se ha configurado históricamente como el foro del saber y de la ciencia por excelencia. En ella se han formado los profesionales en todas las áreas del conocimiento, para posteriormente aplicarlas en el ámbito social. De la universidad han emergido aquellos hombres que después plasmarían las leyes en cada país, y aquellos científicos que revolucionarían el mundo con sus descubrimientos..

Ahora, en la nueva sociedad informacional, la universidad debe cumplir un nuevo papel. Formar a profesionales en todas las áreas del conocimiento, utilizando el principio ético de igualdad para que ninguna persona quede relegada en el acceso a la información, formación y conocimiento que las nuevas tecnologías nos proporcionan. Implementando este principio ético de igualdad y no discriminación, la universidad debe ser pionera en la formación de profesionales en el llamado Diseño para Todos, aplicable a cualquier campo educativo y social. De esta forma, trataría de solventar los tan temidos miedos a los nuevos problemas de Justicia, de Distribución y Poder generados por las nuevas tecnologías.

El dominio y posesión de la información, en cada momento histórico, se ha constituido como factor esencial en la supremacía de determinadas clases sociales o individuos sobre los demás miembros del colectivo. El acceso a la información proporciona conocimiento sobre el entorno y sobre los demás, y sólo aquél que posee la información puede tomar la decisión de distribuirla, o de cómo distribuirla. La gran diferencia entre la capacidad y la importancia del acceso a la información en sociedades pretéritas y la nueva sociedad altamente tecnificada consiste en que mientras en anteriores sociedades la información y su capacidad de distribución se hallaba en mayor o menor medida limitada en espacio y tiempo (incluso hasta las últimas décadas del s. XX), en la sociedad de las Nuevas Tecnologías, tecnológicamente hablando no existen tales barreras. Ya no hay impedimentos temporales (la información se transmite en tiempo real), no hay impedimentos espaciales (la información puede llegar a cualquier punto del planeta), cada vez hay menos impedimentos tecnológicos físicos (la transmisión vía satélite e inalámbrica derriban complejas instalaciones y equipos). La ciencia ha roto prácticamente cualquier barrera que nos permite, en cuanto a su potencialidad, poder decir que efectivamente, ahora sí nos podríamos encontrar en la era del conocimiento global donde la información puede ser compartida de un extremo a otro del planeta mediante transmisión de elementos e imágenes multimedia cada vez más cercanos a la propia realidad. La universidad debe jugar en este sentido un papel esencial. Al tiempo que realiza su labor formadora tradicional, debe ser pionera en la puesta en práctica de códigos éticos en la creación y uso tanto de entornos como de contenidos generados por y para las nuevas tecnologías, de forma que su acceso y utilización esté basado en el principio de igualdad de oportunidades.

La nueva sociedad informacional, de la que forman parte esencial las universidades, se encuentra ante un reto que no han sufrido las anteriores estructuras sociales: la enorme velocidad con que se desarrolla. Pasamos de una generación tecnológica a otra en apenas pocos años. Esto plantea un motivo para una especial preocupación: es necesario establecer rápidamente un código ético en la implementación de las Nuevas Tecnologías y en su uso. En la nueva sociedad del conocimiento el factor tiempo es un enemigo real que puede propiciar los mayores avances conocidos en la historia desde el punto de vista científico y técnico, pero también la mayor brecha social y humana conocida. La instauración inmediata de

unos principios éticos globales que formen los pilares del nuevo desarrollo social se debe establecer como aspecto prioritario en la reciente sociedad del conocimiento, como manifiesta Xavier Etxeberia¹. Y estos principios éticos globales sólo pueden perdurar en el tiempo si forman parte de los códigos éticos universitarios, cuna de los continuos nacimientos de profesionales en todas las áreas del conocimiento.

En la nueva sociedad nos encontramos ante un mundo completamente nuevo, donde la información, el poder para acceder a ella y el poder para distribuirla. De este modo, la nueva sociedad tecnológica viene a presentarnos una perspectiva completamente nueva hasta ahora en el concepto clásico de justicia manejado hasta el presente: la necesidad de establecer como principio ético esencial e irrenunciable el desarrollo de los medios imprescindibles para que todo ser humano pueda acceder en igualdad de condiciones a la información, al conocimiento, a través del potencial que las Nuevas Tecnologías están desarrollando día a día.

La presencia de un nuevo sistema de realidad social que se superpone a los entornos conocidos aún cuando depende de ellos, viene a crear una realidad donde se aprecia de carácter esencial la instauración de unos códigos de actuación que impidan la aparición y el avance de una brecha social y humana que resulte insalvable. Los conceptos de justicia y distribución (en toda su extensión, de información, de derechos, de acceso a bienes y servicios...) hasta hace poco enmarcados en un concepto claramente territorialista, delimitados por las fronteras de los países en sí o como mucho en continentes, han pasado a convertirse en factores globales y universales, debido a que gran parte de los impedimentos físicos han desaparecido gracias a las Nuevas Tecnologías. Es muy difícil establecer fronteras en el aire, y sólo estableciendo unos principios y códigos éticos impartidos a los profesionales actuales y futuros formados en el ámbito universitarios podremos garantizar el acceso, uso y distribución de información en igualdad de condiciones para todas las poblaciones.

La universidad es el enclave de donde van a surgir los futuros legisladores, políticos, ingenieros y diseñadores. La universidad es la plaza que va renovando incesantemente las generaciones de profesionales. Y debe ser la universidad, por tanto, quien tome conciencia de que nos encontramos ante una era tecnológica donde los valores están todavía por construir y con la problemática de un vacío ético producido por la diferencia de velocidad que se produce entre el avance de las Nuevas Tecnologías y la capacidad de la sociedad y sus legislaciones correspondientes como garantes de la misma para ajustarse a los cambios. La mutación que están produciendo las continuas innovaciones tecnológicas están cambiando los esquemas tradicionales de estructuración social y por supuesto económica. Mantiene Helen Nissenbaum que “La ética de la tecnología de la información genera problemas morales nuevos y únicos debido a que la misma tecnología de la información ha producido cambios tremendos en lo social, político y conceptual”².

El potencial que verdaderamente caracteriza a las Nuevas Tecnologías, la interactividad y reciprocidad en el intercambio de información, se ve totalmente limitado a una parte privilegiada de la población en el mundo. Constantemente oímos palabras tan contundentes como globalización o mundialización o universalización, sin reparar apenas que estos términos son manejados por una muestra reducida de seres humanos en relación a la población mundial.

Dos principios éticos deben erigirse como pilares centrales en la nueva lucha por la igualdad social, y por añadidura del ser humano, constituyéndose como dos principios éticos irrenunciables en el campo universitario: el acceso sin barreras a los nuevos medios tecnológicos en la sociedad informacional y la formación en el uso de las Nuevas Tecnologías basada en un concepto de diseño universal. El riesgo para grandes capas de población de quedarse al margen de la

nueva sociedad y entrar en el nuevo territorio del Tercer Entorno se acrecienta a cada momento, para encontrarse sumergidos en la llamada infoexclusión, término acuñado en el seno de la Unión Europea para referirse al peligro que corre el sector de personas discapacitadas de no tomarse medidas urgentes. La introducción en toda la formación universitaria, de manera transversal, de un currículo formativo en diseño para todos es un reto que debe abordarse urgentemente, y en cuyo impulso las propias universidades han de tomar una parte activa esencial.

Como señalan anualmente los Informes sobre Desarrollo Humano de Naciones Unidas³, las dificultades de adaptación a las transformaciones sociales contemporáneas producen un incremento de las desigualdades sociales y generan nuevas formas de exclusión social y ciudadana. La urgencia en la búsqueda e implantación de nuevos códigos y valores éticos en todos los ámbitos sociales, y esencialmente en los formativos, es pues urgentísimo.

No es difícil darnos cuenta de que todo va a depender de la capacidad de reacción de los colectivos humanos presentes en los pilares básicos de una sociedad, como puede ser el entorno universitario, para lograr instaurar rápidamente los códigos éticos de actuación y las líneas morales a seguir en el desarrollo del nuevo entorno. Una buena muestra de la preocupación por el futuro ético de la sociedad de la información lo plasmó en 1986 Richard Mason⁴, identificando cuatro temas como puntos éticos clave que son centrales para las aplicaciones de la tecnología de la información, y que sintetizó con el acrónimo FAPA: intimidad, exactitud, propiedad intelectual y accesibilidad (acceso).

La inclusión por Mason del término accesibilidad o acceso como aspecto ético clave no es casual. Su connotación se expande mucho más allá de un posible uso restringido al colectivo de personas discapacitadas, como pudiera darse a entender por su uso habitual en este contexto hoy día. Mason maneja incluso la premisa de que la no observancia de este punto ético puede ser el más peligroso de los cuatro “si no tenemos la seguridad de que todo el mundo tiene acceso a la información (y las Nuevas Tecnologías)”. De este modo, ya en 1986 advertía del enorme riesgo que podría suponer para el conjunto de la población del mundo, y por extrapolación a sus formas estructurales de organización, de no iniciar el avance hacia la hoy llamada sociedad de la información, generado por los sucesivos adelantos en los elementos de interacción de las Nuevas Tecnologías, estableciendo los cimientos del nuevo sistema con puertas de acceso a toda la humanidad.

Casi veinte años después del artículo de Mason los riesgos que pronosticó siguen presentes. Ni existen hoy en día códigos éticos universales declarados, definidos y consolidados para el campo de las Nuevas Tecnologías, ni el acceso a las mismas y a la información se ha extendido a todo el mundo. Es aquí donde la universidad debe liderar gran parte del proceso. La accesibilidad universal el diseño para todos y la igualdad deben formar parte de los principios éticos de cada universidad.

Los medios que posee hoy la humanidad a través de las Nuevas Tecnologías, debieran posibilitar definitivamente la mayor revolución en nuestra historia enfocando todo su potencial hacia la redistribución de la información, proporcionando los medios físicos para acceder a la educación (alfabetizando digitalmente y formando incluso a distancia) en cada campo de desarrollo humano, poniendo de esta forma los medios para el desarrollo social y paulatinamente conseguir la redistribución del bienestar social.

El impacto de las Nuevas Tecnologías, cuyo mayor exponente lo constituye internet, no han supuesto, ni van a suponer sin reajustes éticos, garantías en el campo de la redistribución del conocimiento y la información, y por añadidura de la justicia distributiva, si no inoculamos el principio de acceso universal desde

la universidad al joven que mañana será un profesional en alguna de las áreas sensibles del desarrollo social .

No conviene olvidar que las Nuevas Tecnologías, gérmenes de la sociedad informacional, y como ha sucedido a lo largo de la historia con la aparición de cualquier elemento generador de potencial poder, acrecientan el riesgo de manipulación y malversación de las cualidades que desarrollan.

Tuvieron que pasar quince siglos para que la siguiente revolución informacional a la invención de la escritura, el descubrimiento de la imprenta (1450), se produjera. Cuatro siglos después la humanidad entró, con la invención del teléfono (1876) la sociedad se embarca en una primera revolución informacional. Un siglo después estamos en la era de las comunicaciones. Casi quinientos años después de la invención de la imprenta siguen existiendo millones de analfabetos en el mundo. A finales del 2005 había más de 1.000 millones de personas conectadas a internet, sobre una población global de 6.500 millones. Esto supone que un 85% de la población mundial se encontrarán entre los llamados analfabetos digitales, fuera por tanto de los circuitos de acceso a la información (teóricamente universalizada gracias a la propia internet), fuera de los nuevos sistemas de educación virtuales, en clara situación de desventaja.

Si la expansión de la sociedad informacional y la distribución de los recursos físicos de acceso a las Nuevas Tecnologías no se gestiona desde un punto de vista de desarrollo humano y con una filosofía de reducción de las desigualdades, si la sociedad informacional dirige sus líneas desde un concepto puramente de rendimiento económico, si la sociedad informacional se conforma con la intención de crear una clase elitista, entonces entrará a medio plazo en la etapa de rendimientos decrecientes que, inexorablemente, abocara en el colapso de la era de las Nuevas Tecnologías.

La sociedad de la información debe ser un factor de progreso y cohesión social, factor éste que debe primar en una universidad moderna.

La sociedad informacional debe estar al servicio de las personas que forman una sociedad, toda la sociedad. Sin embargo, el abanico de necesidades y tipos de individuos que componen una sociedad es bastante más amplio de lo que suelen, o quieren, pensar las empresas que desarrollan servicios y productos.

Cuando se está implantando en nuestra sociedad avanzada la cultura del e-learning, de la formación virtual y a distancia, la barrera que supone la imposibilidad de acceso a contenidos formativos universales está volviendo a acrecentar unas brechas sociales que, acumuladas a las físicas todavía hoy presentes, puede significar definitivamente excluidas de la sociedad a millones de personas. La universidad actual no puede caer en este error, privando del acceso a la formación e información a una persona simplemente por poseer una diferencia funcional.

En definitiva, si la universidad no incorpora y hace suyos desde ya unos valores y códigos éticos, de accesibilidad y diseño universal, así como de manejo de la información, para trasladarlos a sus “futuros profesionales” que gestionaran la sociedad sustituyendo a los actuales, nunca conseguiremos eliminar la brecha social propiciada por la era tecnológica.

BIBLIOGRAFÍA

Alvarez, J. F. y Echevarria, J. (2002). “Valores y Etica en la Sociedad Informacional”. Madrid. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Nissenbaum, Helen (1999). “Tecnología de la información y ética”. Routledge Encyclopedia of Philosophy, Version 1.1, London and New York: Routledge.

Kranzberg, Melvin (1985), "The information age: evolution or revolution", en Guile, Bruce R. (Ed.), Information Technologies and Social Transformation, National Academy of Engineering, Washington D.

Rifkin, Jeremy (2001). "La economía del hidrógeno. La creación de la red energética mundial y la redistribución del poder en la Tierra". Madrid, Paidós.

Harris, Marvin (1998). "Introducción a la antropología general". Madrid, Alianza.

Gómez García, Pedro. "La sociedad informacional frente a la crisis de la humanidad". Gazeta de Antropología nº 19, 2003.

Etxebarria, Xavier. "La ética en la sociedad del conocimiento". Universidad de Deusto.

Mason, R. O. "Four Ethical Issues of the Information Age". Revista "MIS Quarterly", Vol. 10, nº 1, 1986.

Larrañaga, Esther (2004). Ponencia Jornadas del "Plan e-Guipuzcoa". Responsable del Departamento para la Política Socia.

PNUD (2001). Informe sobre desarrollo humano.

(Pies de página)

1 "La ética en la sociedad del conocimiento". (Xavier Etxebarria, Universidad de Deusto)

2 "Tecnología de la información y ética". Helen Nissenbaum. Routledge Encyclopedia of Philosophy, Version 1.1, London and New York: Routledge (1999)

3 PNUD (2001) Informe sobre desarrollo humano 2001.

4 "Four Ethical Issues of the Information Age". Revista "MIS Quarterly" (Mason, 1986)

Grupos de Trabajo

Grupo de trabajo 1

“Universidad y discapacidad frente a los retos del EEES”

Balance de las I Jornadas Universidad y Diversidad Funcional: en busca de nuevos horizontes

Nuria Villa Fernández y M^a Soledad Arnau Ripollés

nvillafe@edu.ucm.es - msarnau@teleline.es

Univ. Complutense de Madrid – Univ. Nacional de Educación a Distancia

Introducción

Desde distintas directrices y normativas europeas y españolas existe una apuesta real para procurar alcanzar el principio de igualdad de oportunidades para todas aquellas personas que se encuentran socialmente en situación de discriminación.

Las personas con alguna diversidad funcional (ya no “discapacidad”) forman parte de este grupo, ya que sus derechos humanos en muchas ocasiones se vulneran y/o violan. En Europa el 10% de la población presenta alguna diversidad funcional. En España, según la *Encuesta sobre Deficiencias, Discapacidades y Estado de Salud*, (EDDES-99), hay más de 3,5 millones de personas (más del 9% de la población), y de entre ellas el 58% son mujeres. En la Comunidad de Madrid, siguiendo la encuesta mencionada, hay 154.423 personas con diversidad funcional menores de 65 años.

Un reflejo de esta situación de marginación se plasma en el ámbito educativo, en tanto en cuanto, mujeres y hombres con diversidad funcional tienen serias dificultades para acceder a los distintos niveles educativos, motivo por el que comparando este grupo de personas con la población general, los datos indican que las personas con diversidad funcional tienen mayores cotas de analfabetismo y nivel educativo más bajo.

En lo que se refiere a los niveles superiores, en el ámbito estatal sólo un 2,7% posee estudios universitarios (el 52,23% son hombres, y el 47,77% mujeres), frente al 21% de la población española; mientras que en la Comunidad de Madrid el 8,5% tiene estudios universitarios, frente al 26,4% de la población total. Con lo cual, urge la necesidad por parte de la sociedad en general y de las universidades en particular de mejorar esta situación.

Con la entrada en vigor de la Ley Orgánica 6/2001 de Universidad (LOU), que recoge en su artículo 46.2 el derecho de los estudiantes a la igualdad de oportunidades y no discriminación por circunstancias diversas en las que se incluye la discapacidad, las universidades tuvieron que reformar sus estatutos. Tanto la UCM como la UNED contemplan en sus Estatutos artículos dedicados a los/as estudiantes con diversidad funcional.

Así, en estos últimos años¹ se está fomentando el interés por estas personas dentro de las universidades, a través de la creación de servicios o unidades y programas que atiendan al alumnado con diversidad funcional, con la intención de garantizar la igualdad de oportunidades y la no discriminación. La Oficina para la Integración de Personas con Discapacidad (OIPD) de la UCM desarrolla esta necesaria labor desde el 2003.

Objetivos del Trabajo

Los días 13 y 14 de marzo de 2006, celebramos en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid las “*I Jornadas sobre*

¹ El interés que en los últimos años está generando la situación de las personas con diversidad funcional en la universidad se ve reflejado en la proliferación de encuentros, seminarios, jornadas, reuniones referentes al tema que nos ocupa; en esta línea hay que destacar las *Reuniones anuales sobre Universidad y Discapacidad* que el Real Patronato sobre Discapacidad lleva a cabo desde 1996, decir que éste II Congreso Nacional sobre Universidad y Discapacidad que celebramos en Madrid en el 2006, supone la XI Reunión del Real Patronato. También indicamos los *Encuentros Estatales* que realizan anualmente los Defensores Universitarios

Universidad y Diversidad Funcional: en busca de nuevos horizontes” que se completaron con un taller el día 31 de marzo. Para la realización de estas Jornadas contamos con el apoyo de la Consejería de Familia y Asuntos Sociales de la Comunidad de Madrid, del Vicerrectorado de Estudiantes de la UCM, del Vicedecanato de Estudiantes de la Facultad de Educación de la UCM, así como del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de dicha Facultad y del de Filosofía Moral y Política de la UNED.



Figura 1: Folleto de las Jornadas “Universidad y Diversidad Funcional” Marzo 2006

Los dos grandes objetivos que nos planteamos son:

Analizar si se ha cumplido el objetivo general que nos marcamos al llevar a cabo las Jornadas que no era otro que:

“crear un espacio de reflexión y debate sobre la situación de las personas con diversidad funcional (discapacidad) en el ámbito universitario, con la finalidad de analizar las experiencias vividas y plantearnos horizontes más integradores.”

Realizar también un análisis reflexivo de cada uno de los objetivos específicos que detallamos:

- *Analizar la realidad de la diversidad funcional, en la universidad, desde el nuevo paradigma del Movimiento de Vida Independiente basado en la dignidad y los derechos humanos fundamentales.*
- *Dar a conocer las experiencias de las y los protagonistas: alumnado y profesorado de la universidad ante el hecho de la diversidad funcional.*
- *Conocer la labor que desde la universidad realizan los diversos servicios e iniciativas de apoyo a las personas con diversidad funcional.*

Metodología

La metodología empleada es mixta, descriptiva, de análisis y síntesis. Se han elaborado cuestionarios de evaluación para recoger la opinión y demandas de las personas participantes. También hemos analizado las Memorias realizadas por el alumnado interesado en la obtención del certificado de reconocimiento de actividad formativa con cargo al crédito de libre elección que solicitamos y nos concedieron.

Principales Resultados

Comenzar señalando que coordinar una Jornadas no es tarea fácil, supuso un gran esfuerzo y un despliegue de medios personales y materiales que en un principio desconocíamos, pero que ha sido interesante aprender, ya que nuestra intención es dar continuidad a estas Jornadas.

El número de participantes superó con creces nuestras expectativas y nos sorprendió gratamente el interés que despertó el tema, no sólo en los

estudiantes de Pedagogía y Educación Social sino de otras muchas carreras, y la implicación de los/as asistentes con preguntas y sugerencias, generándose interesantes debates.

Como resultado de los temas abordados en las Jornadas, hemos mantenido la página web de las mismas: <http://www.ucm.es/info/diversif/index.htm>, así como el correo electrónico: diversidad.funcional@edu.ucm.es desde el que seguimos estableciendo intercambios entre las personas que participaron: estudiantes, profesorado, profesionales, personal de la administración y servicios, y todas aquellas personas que nos escriben interesándose.

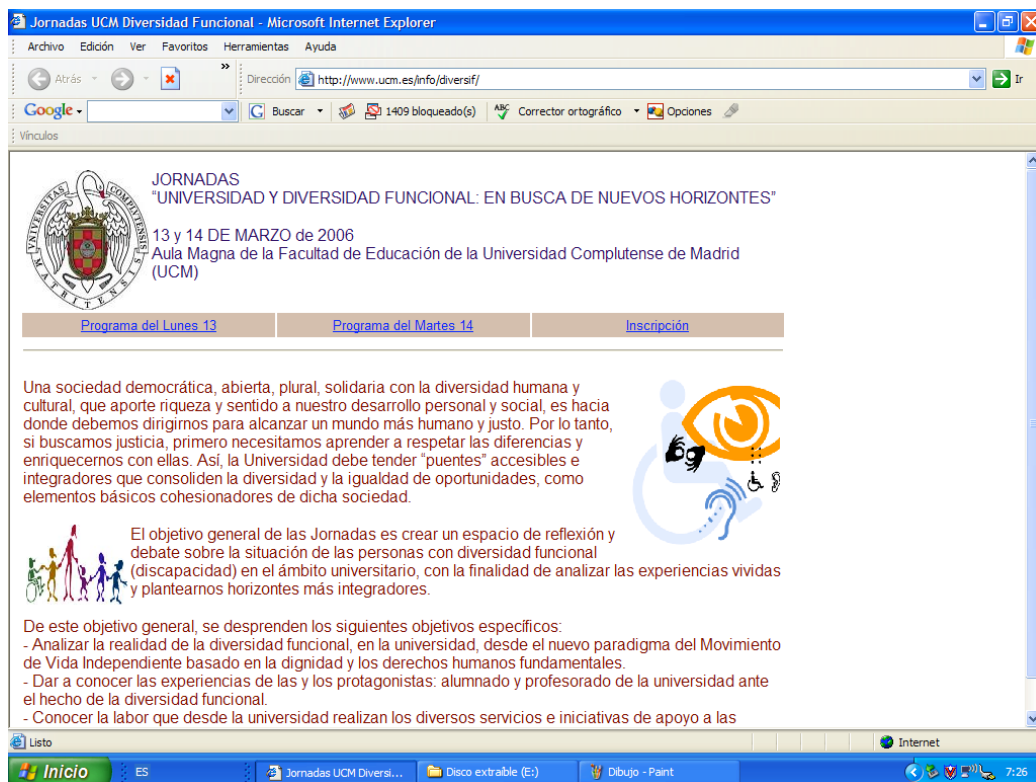


Figura 2: Página Web de las Jornadas. Elaborada por JLRB

Consideramos que la Universidad debe tender “puentes” accesibles e integradores que consoliden la diversidad y la igualdad de oportunidades, como elementos básicos cohesionadores de la sociedad. Los resultados del trabajo se centran en una descripción detallada de los aspectos más significativos de

las citadas Jornadas, así como las demandas y propuestas que surgieron desde el alumnado, el profesorado y los/as profesionales con y sin diversidad funcional que participaron, un total de más de 150 personas.

Estas Jornadas presentan la novedad de incorporar el nuevo término “*Diversidad Funcional*” que ha acuñado el Foro de Vida Independiente, para evitar todo tipo de prejuicios y estigmatizaciones en torno a la realidad de las personas con diversidad funcional, porque la “*dis-capacidad*” no existe en el ser humano, tal y como explica la Filosofía del Movimiento de Vida Independiente (MVI). Las personas “funcionamos” de maneras diversas: caminamos con nuestras piernas, o a través de nuestras sillas de ruedas; nos comunicamos a través del lenguaje verbal y gestual, o mediante la lengua de signos o el lenguaje dactilológico; vemos a través de nuestros ojos, o empleando otros sentidos; pensamos nuestro mundo desde nuestras respectivas individualidades, pero no por ello somos personas “*dis-capaces*” o menos válidas.

El MVI o modelo social es una nueva visión de entender la diversidad funcional desde la aplicación de los derechos humanos con toda la dignidad que ello implica, por lo que ya no es válido el viejo y obsoleto modelo médico que se centraba en la deficiencia de la persona. A partir de ahora la “discapacidad” se encontrará en la insuficiente o inadecuada respuesta por parte de la sociedad ante la diversidad de sus ciudadanas y ciudadanos.

La acogida del término en un principio provocó alguna duda, sobre todo por parte del profesorado que preguntaba qué era eso de “la diversidad funcional” y fue necesario aclarar la terminología y asumir el riesgo que suponía defender un término nuevo en el título de las Jornadas y en el desarrollo de las

mismas. Por otro lado destacar que en el transcurso de las Jornadas, tanto los ponentes: alumnado y profesorado con y sin diversidad funcional y los/as participantes rectificaban en su discurso sus concepciones e incorporaban el nuevo término.

Para alcanzar el objetivo de partida, las Jornadas se estructuraron en: dos conferencias (inaugural y de clausura); cuatro mesas redondas: “Servicios e iniciativas de apoyo a las personas con diversidad funcional en la Universidad”, “La voz de las y los estudiantes de la UCM”, “Profesorado y Diversidad funcional” y “Nuevas perspectivas para una Vida Independiente”; un Taller de Sensibilización; y también un evento cultural (cuentacuentos en lengua de signos).

Para su desarrollo se ha contado con un amplio número de estudiantes, profesionales y profesorado coordinador en diversidad funcional de la UCM del campo de la Pedagogía y la Educación, Filosofía, Enfermería, Trabajo Social, Bellas Artes, y la Oficina para la integración de Personas con discapacidad de la UCM (OIPD); Vicerrectorado y Vicedecanato de Estudiantes, y Vicedecanato de Practicum de la UCM; expertos/as en diversidad funcional y vida independiente (Foro de Vida Independiente); representantes de asociaciones (Asociación de Estudiantes con discapacidad de la UCM y Asociación de Familiares y Amigos de Personas con discapacidad de la UCM), ONG Solidarios para el Desarrollo; Consejería de Familia y Asuntos Sociales de la Comunidad de Madrid. Aprovechamos este espacio para agradecerles de nuevo a todos y a todas sus ricas aportaciones y sus propuestas de mejora.

En líneas generales se puede extraer como conclusión principal que las Jornadas han resultado de gran interés para las personas asistentes a las

mismas, así se recoge en los cuestionarios de valoración y en las Memorias de los/as estudiantes. Se inscribieron de distintas carreras de la UCM (Educación Social, Periodismo, Trabajo Social, Pedagogía, Química, Económicas...), contando también con la presencia de profesionales y representantes del ámbito de la diversidad funcional. Por todo lo mencionado anteriormente, podemos destacar que se ha cumplido el objetivo general de partida, las Jornadas lograron crear un espacio necesario de reflexión y debate sobre la situación de las personas con diversidad funcional en la universidad.

La nueva denominación de “Diversidad Funcional” ha tenido una gran acogida, entendiendo que la diversidad funcional debe ser estudiada y analizada desde la Filosofía de la Vida Independiente con el fin de abrir nuevos horizontes y posibilidades de una igualdad de oportunidades real para todas las mujeres y hombres con diversidad funcional dentro de la universidad, al mismo tiempo que en la sociedad en general.

Se ha compartido la idea de que la Universidad es uno de los mejores espacios para potenciar e incentivar las investigaciones en materia de diversidad funcional desde una perspectiva transversal que implique a todas las carreras, al mismo tiempo que se deben tender puentes entre la Administración Pública y la Universidad para asegurar una buena cohesión entre la teoría y la práctica. Se ha constatado que es necesario implicar directamente al propio alumnado con diversidad funcional para conseguir su plena integración y la visibilización de sus necesidades. Cabría destacar que la mesa redonda “la voz de las y los estudiantes de la UCM”, ha sido especialmente significativa dado que estudiantes con y sin diversidad funcional han expresado con claridad sus demandas y propuestas de mejora: mayor accesibilidad en los edificios,

supresión de barreras mentales y de comunicación, derecho al pleno disfrute de la vida universitaria, mayor conocimiento de la diversidad funcional para toda la población de la universidad, deseo de participar y tomar decisiones en igualdad de condiciones, vivir de manera independiente (con los medios necesarios) y en espacios normalizados (colegios mayores y residencias de estudiantes). Algunas de estas demandas se han ejemplificado en el Taller de Sensibilización que los/as propios/as estudiantes llevaron a cabo y que fue de gran utilidad y uno de los más valorados por parte de los estudiantes.



Figura 2: Algunos de los momentos de las Jornadas y los Talleres.
Fotografías: Nuria Villa Fernández

Para concluir podemos decir que el balance ha sido muy positivo y que la gran acogida e interés de estas Jornadas nos hacen plantearnos que se vuelvan a realizar en la Facultad de Educación de la UCM con una periodicidad bianual.

La sensación con la que nos quedamos es que aunque se han producido mejoras, más notables en los últimos años, hay que seguir trabajando de forma conjunta para cambiar la realidad que nos discrimina por todas nuestras diversidades, y aproximarnos a nuevos horizontes de igualdad, de dignidad, de respeto mutuo y de inclusión.

El nuevo espacio europeo y el uso de los Programas Erasmus en la mejora de la calidad de vida y la integración del universitario con discapacidad.

J. Murcia Rodríguez e-mail: j.murcia@ua.es

P. Soler Javaloy e-mail: patricia.soler@ua.es

Técnicos del Centro de Apoyo al Estudiante. Universidad de Alicante

Ctra. S. Vicente del Raspeig s/n. Alicante 03690. Tel. 965909696 - 965909592

Resumen

El presente artículo trata uno de los retos que, a juicio de los autores suscita a las universidades el espacio europeo, en este caso plantea la recepción y el envío de los estudiantes con discapacidades. Se trata de experiencias pioneras que se iniciaron en la Universidad de Alicante en el curso 2003-2004 con el envío a la universidad de Bath de una estudiante de con discapacidad motora en silla de ruedas, y que se han ido sucediendo a lo largo de estos años, se han planificado conjuntamente con los interesados y pretenden tener un efecto multiplicador entre otros estudiantes.

Fundamentación

En la filosofía del Centro de Apoyo al Estudiante estimamos fundamental la inclusión en la participación del programa Erasmus de los estudiantes con discapacidades, consideramos que es básico el derecho a la vida independiente y la plena integración social de los colectivos con necesidades especiales. Por este motivo, se hace necesaria una reflexión a la hora de prestar todos los apoyos necesarios para que ello se pueda llevar a cabo. Esto

supone un reto para los profesionales para hacer realidad que estos estudiantes tengan las mismas oportunidades que el resto de los universitarios, una vida plena y hacer efectiva la accesibilidad universal al espacio europeo.

Además supone implicar a sus compañeros, mediante el voluntariado, de forma imprescindible, para que el proyecto se pueda hacer real, lo que permitirá por un lado tener el soporte de apoyo necesario para que los universitarios con discapacidad y según hemos podido constatar, supone una actividad educativa y formativa para ambos, clave en el desarrollo personal y madurativo. Sin duda, si para cualquier joven participar en este programa es una experiencia de vida de inigualable valor, para los estudiantes con discapacidad es una manera de incrementar su autonomía, su confianza en sí mismos y en sus habilidades sociales. Al mismo tiempo, para el voluntario incrementa su responsabilidad, madurez, empatía hacia otras realidades y su compromiso social.

Este trabajo como profesionales encargados del proyecto de la movilidad de los estudiantes Erasmus con discapacidades ha significado un reto que nos ha enseñado, y que ahora después de haber evaluado consideramos debemos compartir con el resto de compañeros para que sirva de efecto multiplicativo y anime, como experiencia gratificante, a ponerla en marcha en nuestras universidades.

En el curso 2003-2004, tuvimos nuestra primera experiencia con una estudiante con una discapacidad motora en silla de ruedas que obtuvo una beca Erasmus para la Universidad de Bath con su voluntaria. Fue una

experiencia difícil porque, después de evaluar nuestro trabajo, detectamos puntos débiles que debían de mejorarse de cara al futuro.

Como resultado de la acción emprendida hace un par de años, hemos introducido algunos cambios en el proceso metodológico que hemos incorporado en el disfrute de la beca Erasmus en la Universidad de Metz (Francia) de una alumna con discapacidad motora en el curso 2005/06, que también fue acompañada de una compañera Erasmus voluntaria.

Metodología

El estudio y valoración del proyecto de movilidad europea por parte de los profesionales debe contemplar los siguientes apartados.

1. En relación a la Universidad de origen hacer una valoración de:
 - a. Recursos humanos, y económicos.
 - b. En cuanto al trabajo de los técnicos, se deberá realizar un estudio de la solicitud teniendo en cuenta todos los aspectos, valorando y trabajando cada uno de ellos. En todo momento serán mediadores, darán apoyo a los alumnos haciéndolos protagonistas de su historia Erasmus. Potenciarán el criterio de normalización siguiendo de cerca el proceso y acompañando en todo momento. Antes de la marcha trabajarán las emociones individuales (miedos, dudas, motivaciones), incrementando la autoconfianza y hacer un balance de las situaciones las que se pudieran presentar.

- c. Se deberá realizar un compromiso “formal” entre el estudiante Erasmus con discapacidad y el voluntario, en este contrato la universidad será el mediador entre las partes.
- d. El servicio de apoyo deberá realizar un proyecto y búsqueda activa de ayudas públicas y privadas para la financiación del mismo (Agencia de Movilidad Erasmus, Obras Sociales de las Cajas de Ahorro, etc.), disponer de personal técnico experto en discapacidades y asumir el seguimiento del caso.

2. En relación a los estudiantes con discapacidad, valoración de los siguientes factores:

- a. Características de la discapacidad, grado y tipo de ayudas que se precisa.
- b. Inteligencia emocional: madurez, autonomía personal, experiencia de vida, miedos, expectativas, grado de autonomía personal.
- c. Contexto familiar y red de apoyo social. Sobreprotección. Recursos económicos. Posibilidad de solicitud de ayudas económicas. Nivel cultural.

3. En cuanto a la universidad de destino:

- a. Recursos humanos, profesionales y hábitat.
- b. Accesibilidad de la universidad y de la ciudad, transporte adaptado.

- c. Los estudiantes han de disponer de habitaciones contiguas e independientes para favorecer un proceso de “independencia-dependencia”.
4. En relación al estudiante Erasmus voluntario:
- a. Preferentemente será un universitario conocido y seleccionado por la persona con discapacidad.
 - b. Se ha de valorar: tiempo que se conocen, en qué grado, si han convivido fuera de las aulas, tipo de relación entre ellos, madurez, empatía, autonomía, capacidad de escucha y para poner límites, recursos personales para enfrentarse a distintas situaciones, motivación para el voluntariado, miedos, expectativas Erasmus, formación en voluntariado, experiencias de voluntariado y con personas con discapacidades.

Principios

Consideramos como factores determinantes para el éxito del proyecto:

- Flexibilidad y adaptación en cada caso.
- Coparticipación del alumno con discapacidad en todas las fases del proyecto.
- Corresponsabilidad.
- Capacidad de diálogo, de reflexión y de autocrítica (incluida de los técnicos).
- Evaluación constante.

- Realización del proyecto en base a la evaluación de experiencias anteriores.
- Transversalidad.
- Trabajo en red.
- Proyecto personalizado.
- Seguimiento continuo.
- Formación continua del voluntario.
- Realizar reuniones periódicas con los alumnos para trabajar la relación interpersonal.
- Atención personalizada de un profesional de apoyo como figura de referencia.

Resultados

La valoración de la relación entre ambas alumnas Erasmus y de su proceso de desarrollo personal nos permite reconocer que gracias a esta experiencia se han producido los siguientes efectos:

- A. Por parte de ambas alumnas se han dado las habilidades sociales y de comunicación necesarias para resolver todo tipo de dificultades que se les pudieron plantear, lo cual ha repercutido en su capacidad de resolución de conflictos para enfrentarse a todo tipo de situaciones y en los aspectos físicos y mecánicos de la vida cotidiana.
- B. Alcanzar grandes resultados interpersonales al saber respetar y poner límites en las relaciones entre ellas y con el entorno.
- C. Disfrutar de una “vida Erasmus” plena y totalmente normalizada en cuanto a actividades comunitarias, ambiente residencial, accesibilidad,

apoyos, aceptación por parte del grupo de referencia, ocio, amistades, etc.

- D. Saber dar lo mejor de sí mismo y aprender lo mejor del otro.
- E. Se ha incrementado la autonomía personal y el sentido de seguridad que ambas poseían antes de haber salido del núcleo familiar y el entorno más próximo.
- F. Les ha permitido conocer y poder vivir el significado y sentido de la importancia de la vida independiente.

Bibliografía

CCPT (1997), Concepto Europeo de Accesibilidad. Traducción y edición del CEAPAT. Madrid, IMSERSO.

Dennis, R.; Williams, W.; Giangreco, M. y Cloninger, Ch. (1994). "Calidad de vida como contexto para la planificación y evaluación de servicios para personas con discapacidad". Siglo Cero 155: 5-18.

Schalock, R. (1996). "Quality of Life. Application to Persons with Disabilities."

M. Snell, & L. Vogtle Facilitating Relationships of Children with Mental Retardation in Schools II: 43-61.

EUROPA, LA UNIVERSIDAD Y LAS PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL.

Ana Carrillo López

¿Qué tiene de especial Louvain-la-Neuve?

Para responder a esta pregunta es necesario hacer un breve repaso por la historia de Louvain-la-Neuve.

Esta ciudad belga es relativamente joven ya que apenas tiene 25 años. Louvain-la-Neuve nació a consecuencia de las diferencias lingüísticas y comunitarias entre los flamencos y los francófonos. Antes de que surgiese Louvain-la-Neuve la Universidad Católica residía en Leuven, pero en 1968 tras años de numerosas manifestaciones en contra de la estancia de los francófonos éstos acabaron por abandonar la ciudad de Leuven y decidieron construir una nueva Leuven en la parte francófona de Bélgica que denominaron Louvain-la-Neuve.

Actualmente Louvain-la-Neuve es una ciudad de 920 hectáreas, que consta de unos 18.000 habitantes aproximadamente, de los cuales 9.000 son estudiantes universitarios. Una de sus principales características es que se trata de una **ciudad** enteramente **peatonal**, en la que cualquier vehículo de motor está prohibido y la prioridad siempre reside en el peatón. Este hecho facilita enormemente el acceso de las personas de diversidad funcional dado que la existencia de barreras arquitectónicas es sumamente inferior con respecto al resto de las universidades europeas.

Otra característica harto interesante y relacionada con el hecho de ser una ciudad peatonal es la gran cantidad de asociacionismo y movilización

propia de Louvain-la-Neuve. Los y las estudiantes se caracterizan por su alto nivel de **acción social**, de sensibilización, de movilización de actividades culturales, etc... Las calles están llenas de estudiantes con pancartas, anuncios de películas, de obras de teatro, de ONGs, etc... Y fue justamente de la iniciativa de los estudiantes universitarios que nacieron los **KAP**.

¿Qué es un KAP (Kot-à-projet)?

KOT es el nombre que recibe un piso de estudiantes en Louvain-la-Neuve. Como su nombre indica, un KAP (Kot-à-projet) es un tipo especial de KOT. Consiste en un piso de estudiantes que persiguen un proyecto en común durante un período prolongado de tiempo. Los proyectos que abordan los KAPs son muy variados: defensa del medio ambiente, fotografía, religioso, teatro, cultura belga, astronomía, Intermon Oxfam, defensa de los derechos de Amnistía Internacional, personas con diversidad funcional, etc, etc...

La diversidad funcional, la universidad y Louvain-la-Neuve.

La Universidad Católica de Louvain consta de un servicio especializado denominado "**Aide-Handi**" (ayuda al/la discapacitado/a) para personas con diversidad funcional. Se trata de un servicio de acogimiento y acompañamiento que surge de los estudiantes de la Universidad Católica de Louvain.

Este servicio es el encargado de que el/la alumno/a tenga una integración, autonomía y desarrollo de las personas con discapacidad en la universidad lo más reales posibles. Para ello una trabajadora social se encarga de ayudar a aquellas personas que lo necesiten para cualquier problema en su

vida cotidiana. Las tareas de esta trabajadora social consisten, entre otras, en las siguientes: intermediaria entre la/el alumna y la universidad, en la Secretaría de estudiantes, en el Servicio de Alojamiento, con los Servicios Sociales, en la facultad, en el servicio de orientación, etc... Además de la figura de la trabajadora social también se le facilitará una psicóloga para aquellas personas con discapacidad sensorial. Los y las miembros del servicio "Aide-Handi" también podrán informar al alumna/o sobre sus estudios, trabajar la posibilidad de un dispositivo pedagógico personalizado para que la/el alumna/o pueda adecuarse a las exigencias universitarias.

Los servicios de "Aide-Handi" son los siguientes:

1. **Acogida personalizada**, se divide en dos momentos:

- a. La primera acogida: es preferible que la persona con diversidad funcional se ponga en contacto con "Aide-Handi" antes de que comience el curso académico para realizar una primera entrevista en la que disipar cualquier tipo de dificultad, necesidades e incertidumbres por parte de la/el alumna/o. Con esta entrevista se tratará de **motivar e informar** al estudiante en la integración universitaria. Se le facilitará toda la información posible sobre los servicios que ofrece la universidad, dónde puede encontrar un alojamiento adaptado, dónde y cuáles son las facultades tanto como el tipo de examen y cursos que existen, sobre los diferentes servicios de la Universidad, los KAPs, etc...
- b. Un seguimiento personalizado: la/el alumna/o contará con el apoyo del servicio "Aide-Handi" a lo largo de todo el

curso académico, pudiendo hacerles partícipes de cualquier duda, dificultad, sugerencia, etc... que le sea necesaria. En todo momento se pretende que la persona con diversidad funcional se relacione con otros/as alumnos/as, para lo que se dispondrá de una documentación específica sobre las personas con discapacidad.

2. **Facilitar el alojamiento** en pro de una vida cotidiana lo más normalizada posible. El servicio "Aide-Handi" trabaja en colaboración con el Servicio de Alojamiento de la Universidad Católica de Louvain, el cual ayudará a la/el estudiante en su búsqueda de alojamiento. Para ello existen varias alternativas:

a. El KOT (piso) de estudiantes específico para personas con diversidad funcional: en éste un grupo de aproximadamente 7 estudiantes tendrá como objetivo ayudar a un/a estudiante discapacitado/a en las tareas de su vida diaria a lo largo de todo el curso. Estos estudiantes se apuntan voluntariamente a través del servicio "Aide-Handi" y el servicio de Alojamiento de la Universidad.

b. El KOT comunitario de la Universidad Católica de Louvain: se trata de un piso compuesto por un número de estudiantes que fluctúa entre 5 y 8. El/la estudiante discapacitada se integra y vive autónomamente mientras que sus compañeros/as de piso pueden ofrecer su ayuda siempre que la persona discapacitada lo precise.

- c. Un estudio o apartamento adaptado: la persona con diversidad funcional vive completamente sola y de una manera autónoma.

3. **Dispositivo de ayuda pedagógica.** Para ello se facilitan:

- a. Medios de comunicación oral y escrita por parte de voluntarios.
- b. Un acceso personalizado para determinadas aulas informáticas.
- c. Una atención especializada por parte de los profesores en el intercambio de información en sus respectivas asignaturas, etc...
- d. Un acompañamiento pedagógico específico para personas con problemas sensoriales. Los ayudantes pedagógicos hacen un seguimiento pedagógico de los estudiantes. Se trata de diplomados/as universitarios/as que trabajan 9h y 30 minutos por semana en el Servicio de la Universidad.

4. **Facilidad de acceso:** la mayor parte de Louvain-la-Neuve es peatonal por lo que a las personas con diversidad funcional les será más sencillo el acceso a las instalaciones. La mayoría de los edificios académicos, administrativos, lúdicos, etc... han erradicado sus barreras arquitectónicas encontrándose adaptados a través de rampas, ascensores, etc... La universidad dispone de una página web en la que se puede consultar la accesibilidad para aquellas personas que se encuentran en una silla de ruedas: <http://www.ucl.ac.be/cppt/acceshandi.html>.

También existe un correo electrónico para hacer cualquier tipo de sugerencias a la hora de mejorar la accesibilidad: accesshandi@serp.ucl.ac.be.

5. La sensibilización: una de las tareas principales del “Aide-Handi” consiste en sensibilizar a la población en general y al mundo universitario en concreto. Para ello no basta con el contacto diario de las personas con diversidad funcional sino que también se realizan conferencias, talleres, exposiciones, jornadas de sensibilización y la presentación de noticias en los medios de comunicación. En este sentido el kot-à-projet (piso con un proyecto en común) “le Kotidien”, tiene como objetivo principal sensibilizar a la sociedad de los discapacitados físicos y psicológicos.

Louvain-la-Neuve, un ejemplo a seguir.

Uno de los objetivos de esta comunicación es el de enfatizar el papel prioritario que cumple la universidad en el acceso de las personas con diversidad funcional a la misma. Y el hecho de que la integración de estas personas sea factible no reside únicamente en el personal pedagógico, dado que en Louvain-la-Neuve la idea de crear un Servicio especializado y unos pisos compartidos y adaptados para personas con diversidad funcional emanó de las/os propios estudiantes.

Es evidente que una buena educación de sensibilización con respecto a este colectivo resulta urgente dado que parece que las/os discapacitadas/os son unas/os alumnas/os invisibles a los ojos de la

universidad. Que si llegan a la universidad es después de haber sorteado una infinidad de obstáculos y, en la mayoría de los casos, porque han tenido un fuerte apoyo por parte de su familia. La familia es importante, pero la universidad también tiene posibilidad de crear una determinada infraestructura para que el acceso, la independencia y la integración sean factibles. En este sentido cabe destacar el mérito de la Universidad Católica de Louvain en su esfuerzo de darles a las personas con diversidad funcional su lugar en la universidad.

Bibliografía

Brulard, T (1987): Louvain-la-Neuve et sa région, Institut de géographie, UCL.

Eggerickx, T y Poulain, M (1999): Louvain-La-Neuve, une population en mutation, GÉDAP- UCL.

Havenith, L. y Masoni, C. (1987): Le Grand Dessein, Ottignies Louvain-La-Neuve, Ville universitaire, Editorial Duculot.

Woitrin, M (1987): Louvain-la-Neuve et Louvain-en-Woluwe, Editorial Duculot

Páginas web :

http://www.ahln.be/VadeMecum/Page_Vade.htm

<http://www.olln.be/decouverte/histoire.html>

<http://mrw.wallonie.be/DGATLP/DGATLP/Pages/Log/Dossier%20pedagogique/contenu/baraque/baraque-histoire.htm>

http://agora.qc.ca/mot.nsf/Dossiers/Louvain-la-Neuve_Ottignies

<http://www.uclouvain.be/5122.html>

<http://www.uclouvain.be/>

<http://www.lln.be/>

<http://www.aide.ucl.ac.be/etudieretvivrehandicoor.pdf#search=%22louvain%20la%20neuve%20handicap%22>

<http://mouvements.be/lieux/louvain-la-neuve.html>

<http://www.olln.be/social/handicap/main.html>

Hacia la normalización de contenidos de enseñanza sobre personas sordas en el Espacio Europeo de Educación Superior

M^a Ángeles Abadía Beltrán, Eva Aroca Fernández, M^a Aránzazu Díez Abella, Emilio Ferreiro Lago (Coord.), Arantxa Prieto Gallego.

Introducción

El colectivo de personas sordas o con discapacidad auditiva en España alcanza el equivalente a más de una cuarta parte de la población de la ciudad de Madrid, aproximadamente 970.000 personas (Instituto Nacional de Estadística, 2000). Dicho colectivo presenta una enorme heterogeneidad en sus características individuales: además de la misma diversidad presente en todos los grupos sociales, existen otros factores, tales como el grado de sordera, momento de la aparición y diagnóstico de la sordera, entorno social, etc. que configuran una gran diversidad de necesidades y características de las personas sordas.

En la literatura científica puede apreciarse una distinción básica entre la perspectiva sociocultural de la sordera y la perspectiva clínica¹. Aunque esta distinción no siempre sea nítida y clara la perspectiva sociocultural de la sordera va “más allá de la consideración de la sordera simplemente como anormalidad, como una disfunción sensorial o como una enfermedad [...] la sordera desemboca en una forma de percibir y de vivir el mundo diferente, siendo una de las principales respuestas que las personas sordas dan a su propia situación la lengua de signos, una interesante aportación que contribuye

¹ También denominada perspectiva audiológica, patológica o médica.

a la diversidad cultural de la especie humana” (Confederación Estatal de Personas Sordas, 2002: 92).

La lengua de signos española (en adelante LSE) es una lengua natural, y el primer análisis lingüístico moderno sobre una lengua de signos fue llevado a cabo en los Países Bajos por Bernard Tervoort en 1956 (Leeson, 2000), aunque el primer estudio descriptivo y riguroso de la Lengua de Signos como lengua natural de las personas sordas fue realizado en EE.UU. por W. Stokoe en 1960 (Minguet, 2000: 208), a la que inmediatamente siguieron otras investigaciones en países americanos (por ejemplo, Friedman, 1975, 1976; Kegl y Wilbur, 1976), europeos (v.gr., Klima y Bellugi, 1979), y finalmente españoles (Rodríguez González, 1992; Muñoz Baell, 1998, 1999). Dichas investigaciones confirman que cada una de las lengua de signos² estudiadas cumple las mismas funciones que cualquier otra lengua oral y se estructura en sus mismos niveles lingüísticos, con reglas complejas de gramática, aunque diferente a las lenguas orales en cuanto a su producción y comprensión.

Las lenguas de signos se han reconocido constitucionalmente en ocho países y se encuentran legisladas en otros 31 países de todo el mundo³. Desde comienzos de los años 90 en España varias Comunidades Autónomas han reconocido en sus respectivos parlamentos la lengua de signos española (lengua de signos catalana en la Comunidad Autónoma de Cataluña) y

² Cada país tiene su propia lengua de signos, e incluso dentro de un mismo país pueden existir varias lenguas de signos o variedades lingüísticas de la misma lengua de signos. Esto se debe básicamente a que el desarrollo de la lengua de signos como lengua se encuentra condicionada por el grado y cantidad de intercambios comunicativos entre los/as usuarios/as de la lengua, generalmente dentro de un mismo país o región, por lo que las lenguas de signos siguen una evolución lingüística muy diferente de las lenguas habladas. En el Estado español existe la lengua de signos catalana en la Comunidad Autónoma de Cataluña y la lengua de signos española para el resto del Estado.

³ <http://www.wfdeaf.org> [consultado el 21/06/06]

actualmente el Gobierno ha remitido al Congreso de los Diputados un Proyecto de Ley que reconoce y regula esta lengua.

Otros hechos que revelan la naturaleza de la lengua de signos española como un idioma más de nuestro patrimonio lingüístico y cultural son: la defensa de hasta diez tesis en España sobre esta lengua desde el año 1989, la adhesión en 2005 de casi un centenar de lingüistas de Universidades españolas a un manifiesto que reclama su reconocimiento como verdadera lengua, y la firma de un Convenio de Colaboración de la Real Academia Española con la propia Confederación Estatal de Personas Sordas (CNSE) el mismo año para la progresiva normalización y normativización de la lengua de signos española.

Observamos así una tendencia en los últimos años a una progresiva normalización social y lingüística (CNSE, 2006). Nuestra experiencia nos indica que para avanzar en esta normalización es fundamental la colaboración de todo tipo de instituciones y personas. Por ello la Confederación Estatal de Personas Sordas, CNSE, organización no gubernamental sin ánimo de lucro creada en 1936, y la propia Fundación CNSE, han llevado a cabo una intensa labor de promoción de las personas sordas y la lengua de signos española en todos los ámbitos, teniendo siempre en cuenta la perspectiva sociocultural⁴.

Por otra parte, España inició en diciembre de 2001 el proceso de convergencia hacia el denominado Espacio Europeo de Educación Superior

⁴ La Fundación CNSE para la Supresión de las Barreras de Comunicación resultó galardonada con el premio "Sello Europeo a la innovación en la enseñanza y aprendizaje de lenguas 2005" por su iniciativa del Centro de Recursos para la Comunidad Sorda "Juan Luis Marroquín". Entre los años 2000 y 2005, a través de este Centro se invirtieron 18.000 horas en la formación de aproximadamente 1.100 personas sordas y oyentes, se formaron intérpretes de lengua de signos con un grado de empleabilidad del 91%, se publicaron un total de 17 obras relacionadas con las personas sordas desde la perspectiva sociocultural de las que se han distribuido más de 50.000 ejemplares, se ha creado una biblioteca especializada de referencia a nivel estatal con casi 4.00 volúmenes, etc (MEC, 2006).

con la aprobación de la Ley Orgánica de Universidades (LOU) y en febrero de 2003 el Ministerio de Educación y Ciencia publica el Documento Marco “La integración del sistema universitario español en el EEES”, que desarrolla lo establecido en la LOU y sirve como punto de partida para el cambio.

Recordemos que los principios que organizan la construcción del EEES son la calidad, movilidad, diversidad y competitividad, con el incremento del empleo en la Unión Europea y la conversión de la Universidad europea en un polo de atracción para estudiantes y profesores de todo el mundo como objetivos estratégicos (Declaración Conjunta de los Ministros Europeos de Educación, Bolonia, 1999).

De esta manera, el actual panorama de convergencia se muestra como una magnífica oportunidad en la Universidad para responder a las distintas realidades presentes en la sociedad actual. En relación al colectivo que nos ocupa, deben quedar reflejadas cuestiones tan importantes como la heterogeneidad de las personas sordas, la no discriminación por la necesidad de uso de la lengua de signos española, etc. En esta línea, la calidad como uno de los principios fundamentales del EEES, creemos que es compatible con la cooperación entre universidades, con la atención a las necesidades sociales y con una Universidad implicada en el cambio social.

Sin duda, las Universidades españolas están haciendo un importante esfuerzo en los últimos años para la progresiva normalización de los estudiantes con discapacidad, poniendo en marcha diversas líneas de actuación para la accesibilidad, no discriminación e igualdad de

oportunidades⁵. El objetivo de este trabajo es exponer los resultados de un estudio cualitativo sobre los contenidos de enseñanza relacionados con el colectivo de personas sordas o con discapacidad auditiva, y documentados por las Universidades públicas y privadas españolas. Con dicho estudio se pretende observar si los programas actuales de enseñanza incorporan contenidos relativos a los últimos conocimientos científico-sociales producidos sobre este colectivo y dar así con criterios que permitan orientar la mejora de las enseñanzas universitarias para, atendiendo al espíritu del EEES, responder adecuadamente a las necesidades sociales y la demanda del mercado de trabajo.

Metodología

Se lleva a cabo un estudio documental utilizando como fuente la información disponible en la red Internet, dado que todas las universidades públicas y privadas de España cuentan con una página web en la que vierten información institucional sobre su actividad académica⁶.

El equipo de trabajo estableció los criterios de selección de Diplomaturas y Licenciaturas a los que aplicar el estudio, y recogió la información según la técnica documental, analizó los datos y discutió en grupo teniendo en cuenta la literatura científico social sobre el colectivo de personas sordas o con discapacidad auditiva y documentación sobre el denominado Espacio Europeo de Educación Superior.

⁵ Para conocer los recursos que se ha puesto a disposición de los estudiantes con discapacidad en las Universidades españolas, ver por ejemplo Molina y González-Badía (2006).

⁶ <http://www.mec.es/educa/ccuniv/html/interna/enlaces.html> [consultado el 26/07/06]

Respecto a los criterios de selección de estudios superiores, el primer criterio fue la selección de titulaciones universitarias reguladas por el Gobierno, resultando así 141 titulaciones repartidas en las siguientes áreas: 9 titulaciones de la rama de las ciencias de la salud, 16 titulaciones de la rama de ciencias experimentales, 59 enseñanzas técnicas, 26 titulaciones de Humanidades, 31 titulaciones de la rama de las ciencias sociales y jurídicas.

Posteriormente se aplicó el criterio de exclusión de aquellas titulaciones no relacionadas con la perspectiva médica y sociocultural. Al aplicar este criterio, se excluyeron todas las titulaciones técnicas, y la mayoría de las titulaciones de la rama de las ciencias experimentales.

Con el tercer criterio se excluyeron todos los estudios que no tenían relación con el ser humano, con lo que se excluyen las siguientes carreras:

- De la rama de las ciencias de la Salud, se excluyó Veterinaria.
- De la rama de las ciencias sociales y jurídicas, se excluyeron Administración y Dirección de Empresas, Comunicación Audiovisual, Economía, Biblioteconomía y Documentación, Ciencias Empresariales, Gestión y Administración Pública, Ciencias Actuariales y Financieras, Documentación, Investigación y Técnicas de Mercado.
- De la rama de Humanidades, se excluyen los estudios de Bellas Artes, Geografía, Historia del Arte, Estudios de Asia Oriental, Historia y Ciencias de la Música, y Teoría de la Literatura y Literatura Comparada.

El cuarto criterio reduce nuestro estudio a titulaciones de carácter social y cultural, es decir, las que se relacionen con la lengua, la historia, la cultura y la identidad, y las que traten la sordera desde el punto de vista médico. Tras la aplicación de estos criterios, las titulaciones seleccionadas son las siguientes:

- Área de Humanidades: Antropología Social y Cultural, Lingüística.
- Área de Ciencias Sociales y Jurídicas: Pedagogía, Psicología, Sociología, Educación Social, Maestro: Especialidad de audición y lenguaje, Maestro: Especialidad de educación especial, Maestro: Especialidad de educación física, Maestro: Especialidad de educación infantil, Maestro: Especialidad de educación musical, Maestro: Especialidad de educación primaria, Maestro: Especialidad de lengua extranjera, Trabajo social, Psicopedagogía
- Área de Ciencias de la Salud: Farmacia, Medicina, Enfermería, Fisioterapia, Logopedia y Terapia Ocupacional.

El quinto criterio acordado por el equipo de trabajo fue añadir las titulaciones que trataran aspectos relacionados con la accesibilidad, por lo que tras la aplicación de este criterio se sumaron a las anteriores, las titulaciones de Arquitecto y Arquitecto Técnico, totalizando así 23 carreras universitarias.

Posteriormente se localizaron universidades en las que se estudiaba cada carrera para conocer su plan de estudios. Para facilitar el trabajo de análisis de los planes de estudio, se aplicó el estudio según criterio de antigüedad de implantación de la carrera, pensando en que sería en estas universidades en las que estos estudios estarían más consolidados y tendrían más experiencia

en su docencia. Siguiendo dichos criterios, en total se han buscado información sobre las distintas carreras para 47 universidades: Complutense de Madrid, Barcelona, Politécnica de Cataluña, Granada, Navarra, Castilla-La Mancha, Autónoma de Barcelona, A Coruña, Rovira i Virgili, Autónoma de Madrid, Valladolid, Zaragoza, Pontificia de Comillas, Santiago de Compostela, Salamanca, León, Murcia, Islas Baleares, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Deusto, Oviedo y Alicante.

Resultados del estudio

El primer dato que nos llama la atención es que de las 47 universidades analizadas para las 23 carreras, no se encuentra información sobre los programas de las asignaturas de casi la mitad de estas universidades.

De las 22 universidades en las que el equipo ha localizado información sobre los programas de las asignaturas, 18 universidades incluyen información relativa a las personas sordas o con discapacidad auditiva, aunque en la mayoría de los casos los contenidos curriculares programados para cada carrera no superan las dos asignaturas.

De todos los estudios analizados, aquellos que ofrecen mayor cantidad de contenidos relacionados con las personas sordas o con discapacidad auditiva son los estudios de Logopedia, Terapia ocupacional, Maestro de Audición y lenguaje y Maestro de Educación Especial. Los contenidos curriculares reflejados en la información publicada en Internet no incluyen en ningún caso la perspectiva sociocultural de las personas sordas que tenga en cuenta la lengua de signos española y la particularidad cultural y social de las personas sordas.

Por otra parte, se llevó a cabo un estudio documental sobre la formación no oficial ofertada por las Universidades españolas cuyo objeto de enseñanza fuera la perspectiva sociocultural de las personas sordas y/o la lengua de signos española para el curso académico 2005/2006, localizándose hasta 22 universidades que ofrecen 50 estudios no oficiales. Llama la atención la gran diversidad de los estudios: ofrecen desde breves cursos divulgativos de la lengua, hasta títulos propios de posgrado de más de 500 horas, pasando por cursos de verano, asignaturas optativas, de libre elección o cursos de formación continua. El abanico de destinatarios se extiende desde estudiantes sin mayor interés que el atractivo de la lengua, hasta la formación de profesionales docentes de la LSE, reciclaje de intérpretes de LSE, aspectos teóricos, etc.

A lo largo del análisis documental, el equipo de trabajo ha considerado interesante profundizar en aquellos estudios dedicados a la formación de docentes de la lengua de signos española e intérpretes, por su relación más directa con uno de los principios fundamentales en la construcción del EEES, lo que representa solo un 20% de la formación ofertada. Pero ninguno de los cursos ofertados para la formación de docentes en LSE alcanza las 709 horas de las que se compone actualmente la formación de especialistas en LSE ofertada a través del movimiento asociativo de personas sordas en la formación profesional ocupacional, ni las 2.000 horas para intérpretes de LSE ofertado a través de la formación profesional reglada. La única excepción es el curso de posgrado oficial de la Universidad de Barcelona para poner en marcha en el curso académico 2006/2007, con 90 créditos, pero que en cualquier caso no

iguala las 2.000 horas de formación del Ciclo Formativo de Grado Superior de interpretación de la lengua de signos

Conclusiones

El equipo de trabajo ha percibido cierta dificultad para localizar la información institucional de las Universidades vertida en Internet sobre sus planes de estudio, dificultad que presumiblemente se manifestará también desde la perspectiva del potencial alumno interesado en cursar estudios que incluyan conocimientos sobre el colectivo de personas sordas o con discapacidad auditiva. En cualquier caso, la escasez de contenidos relacionados con este colectivo evidencia la invisibilidad de las personas sordas como contenido curricular en los estudios universitarios, especialmente referida a la perspectiva sociocultural y la lengua de signos española. La escasez de contenidos curriculares referidos a estos aspectos dificulta además superar la asociación exclusiva entre sordera y dificultades de aprendizaje, descartando un sinfín de ámbitos de estudio tan interesantes como la Filología, la Antropología o incluso Comunicación y Periodismo.

Aunque podría asumirse que esta invisibilidad queda parcialmente compensada por la existencia de una amplia oferta formativa no oficial, se observa un vacío formativo importante entre estudios de formación profesional de grado superior (el actual Ciclo Formativo de Grado Superior en interpretación de la lengua de signos) y los estudios de posgrado, situación para la que debería estudiarse su significación para la cualificación de los perfiles profesionales relacionados con las personas sordas y la lengua de signos.

Puesto que los contenidos curriculares sobre la perspectiva sociocultural de las personas sordas sólo aparecen en cuatro carreras universitarias, en concreto del área de Ciencias Sociales y Jurídicas, con este trabajo se constata la necesidad de una mayor presencia de estos contenidos curriculares en las universidades españolas, bien de forma transversal, bien como objeto específico de estudio, para atender así a las necesidades sociales de este colectivo y, especialmente, a las características de la creciente demanda de empleo de docentes e intérpretes de esta lengua.

Por último, no nos consta ningún estudio por parte de las Universidades españolas relativo a las necesidades sociales de la comunidad sorda ni de las características del empleo o perfil profesional necesario para docentes e intérpretes de lengua de signos española, ni ha sido consultada la propia Confederación Estatal de Personas Sordas (ONG con 70 años de existencia, que representa los derechos e intereses de las personas sordas y sus familias a nivel estatal). En particular, tampoco nos consta ningún estudio sobre la formación y el empleo desarrollado en otros países europeos integrados en el proceso de Bolonia⁷, lo que representa una interesante línea de trabajo para garantizar la calidad de las enseñanzas universitarias, calidad entendida como otro de los principios rectores del EEES. El estudio de la formación y el empleo de docentes e intérpretes de lengua de signos desarrollado en otros países europeos tiene además especial interés para garantizar la movilidad del profesorado y el alumnado de las Universidades españolas.

Bibliografía

⁷ A excepción de un trabajo sobre intérpretes de lengua de signos Maya de Wit (2005).

CNSE (2002): III Congreso de la CNSE. Un nuevo impulso a la participación. Zaragoza, 26 al 28 de septiembre de 2002. Madrid: Confederación Estatal de Personas Sordas.

CNSE: "Congreso para la historia". EN: Revista Faro del Silencio, núm. 213, julio-agosto 2006. Madrid: Confederación Estatal de Personas Sordas. Pp. 20-37.

COMUNICACIÓN de la Comisión de 5 de febrero de 2003: El papel de las universidades en la Europa del conocimiento [COM (2003) 58 final - no publicada en el Diario Oficial]. [en línea]. [Consulta: Septiembre 2006] < <http://europa.eu/scadplus/leg/es/cha/c11067.htm> >

COMUNIDAD DE MADRID. Espacio madrileño de enseñanza superior. [en línea]. Dirección General de Universidades e Investigación.[Consulta: 24/08/2006] <<http://www.emes.es/Sistemauniversitario/Titulaciones/tabid/214/Default.aspx?pid=25> >

FRIEDMAN, L.A.: «Space, time, and person reference in ASL». In: Language. Journal of the Linguistic Society of America 51 (1975)

FRIEDMAN, L.A. (1976): «The manifestation of subject, object, and topic in ASL». In: Li, Charles N. (ed): Subject and topic. New York, Academic Press.

INSTITUTO Nacional de Estadística (2000): Encuesta sobre discapacidades, deficiencias y estado de salud 1999: avance de resultados, datos básicos. Madrid, I N E . Disponible en: http://www.ine.es/prodyser/pubweb/disc_inf05/discapa_inf.htm [consultado el 09/03/06]

KEGL, Judy & Wilbur, R.B. (1976): «When does structure stop and style begin? Syntax, morphology, and phonology vs. stylistic variation in ASL». In: Mufwene, Salikoko S. et al. (eds): Papers from the 12.Regional Meeting, Chicago Linguistic Society, April 23-25. Chicago, Ill.: Chicago Linguistic Society.

LEESON, L. (2000): EUD Paper. Toward an Inclusive Multi-linguistic Europe for All: Making the Sign Languages of Europe Visible in the Council of Europe's Charter for Regional or Minority Languages. Bélgica, European Union of the Deaf. Disponible en: <http://www.eudnet.org> [consultado el 06/07/06]

LEY Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (BOE nº 307 del 24 de diciembre de 2001).

MINISTERIO de Educación y Ciencia (2003): Documento marco: "La Integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Educación Superior".

MINISTERIO de Educación y Ciencia. LEDA: base de datos de disposiciones normativas de carácter general. [en línea]. [Consulta: 29/08/2006] < <http://me.mec.es/me/index.jsp> >

MINISTERIO de Educación y Ciencia (2006): Sello Europeo a la innovación en la enseñanza y aprendizaje de lenguas. Madrid: Agencia Nacional Sócrates. Ministerio de Educación y Ciencia.

MINISTERIO de Educación y Ciencia. Universidades: Catálogo oficial de títulos: directrices generales. Consejo de Coordinación Universitaria. [en línea]. [Consulta: 24/08/2006]
<http://www.mec.es/educa/jsp/plantilla.jsp?id=602&area=ccuniv&contenido=/ccuniv/html/direct_generales/direcgen.html>

MINGUET Soto, A. (coord.) (2000): Rasgos sociológicos y culturales de las Personas Sordas. Una aproximación a la situación del colectivo de Personas Sordas en la Comunidad Valenciana. Valencia, Fesord-CV.

MOLINA, C. y González-Badía, J. (2006): Universidad y discapacidad. Guía de recursos. Madrid: Cinca.

MUÑOZ Baell, I.M. (1999): ¿Cómo se articula la LSE? Madrid, CNSE.

MUÑOZ Baell, I.M. (1998): «Componente Fonético-Fonológico de la LSE». Dentro Revista Española de Lingüística de las Lenguas de Signos, 1, Diciembre.

PORTAL Universia S.A.[en línea]. Madrid, 2006[Consulta: 24/08/2006]

<<http://www1.universia.es/EstudiosXXI/0ARBEST0/SU2PPESII1EE1/TE1NN1/index.html>>

REAL Decreto 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título (BOE nº 218 de 11 de septiembre de 2003).

REAL Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y de validez en todo el territorio nacional (BOE nº 224 de 18 de septiembre de 2003).

REAL Decreto 1272/2003, de 10 de octubre, por el que se regulan las condiciones para la declaración de equivalencia de títulos españoles de enseñanza superior universitaria o no universitaria a los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional (BOE nº 255 de 24 de octubre de 2003).

REAL Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado (BOE nº 21 del 25 de enero de 2005).

REAL Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios oficiales de Posgrado (BOE nº 21 del 25 de enero de 2005).

RODRÍGUEZ González, M.A. (1992): Lenguaje de signos. Madrid, CNSE.

UNIVERSIDAD Autónoma de Barcelona. *Facultad de Ciencias de la Educación*. [en línea]. [Consulta: 06/09/2006]

<<http://www.uab.es/servlet/Satellite?cid=1099409747866&pagename=UAB%2FPage%2FTemplatePageDetallEstudis¶m1=1089612449115¶m2>>

UNIVERSIDAD Autónoma de Barcelona. *Diplomatura en fisioterapia*. [en línea]. [Consulta: 06/09/2006]

<<http://www.uab.es/servlet/Satellite?cid=1099409747866&pagename=UAB%2FPage%2FTemplatePageDetallEstudis¶m1=1089612449015¶m2>>

UNIVERSIDAD Autónoma de Barcelona. *Licenciatura en Medicina*. [en línea]. [Consulta: 06/09/2006]

<<http://www.uab.es/servlet/Satellite?cid=1099409747866&pagename=UAB%2FPage%2FTemplatePageDetallEstudis¶m1=1089612449066¶m2>>

UNIVERSIDAD Autónoma de Barcelona. *Maestro: especialidad en educación física*. [en línea]. [Consulta: 06/09/2006]

<<http://www.uab.es/servlet/Satellite?cid=1099409747866&pagename=UAB%2FPage%2FTemplatePageDetallEstudis¶m1=1089612449153¶m2>>=>

UNIVERSIDAD Autónoma de Barcelona. *Maestro: Especialidad Educación Infantil*. [en línea]. [Consulta: 06/09/2006]

<<http://www.uab.es/servlet/Satellite?cid=1099409747866&pagename=UAB%2FPage%2FTemplatePageDetallEstudis¶m1=1089612449155¶m2>>

UNIVERSIDAD Autónoma de Barcelona. *Maestro: Especialidad Educación Musical*. [en línea]. [Consulta: 06/09/2006]

<<http://www.uab.es/servlet/Satellite?cid=1099409747866&pagename=UAB%2FPage%2FTemplatePageDetallEstudis¶m1=1089612449159¶m2>>= >

UNIVERSIDAD Autónoma de Barcelona. *Maestro: Especialidad de Educación Primaria*. [en línea]. [Consulta: 06/09/2006]

<<http://www.uab.es/servlet/Satellite?cid=1099409747866&pagename=UAB%2FPage%2FTemplatePageDetallEstudis¶m1=1089612449161¶m2>>= >

UNIVERSIDAD Autónoma de Barcelona. *Maestro: Especialidad de lengua extranjera*. [en línea]. [Consulta: 06/09/2006]

<<http://www.uab.es/servlet/Satellite?cid=1099409747866&pagename=UAB%2FPage%2FTemplatePageDetallEstudis¶m1=1089612449165¶m2>>=>

UNIVERSIDAD Autónoma de Madrid. *Escuela Universitaria de Fisioterapia de la ONCE*. [en línea]. [Consulta: 06/09/2006]

< <http://www.uam.es/otroscentros/fisionce/estudios.html> >

UNIVERSIDAD Complutense de Madrid. *Licenciatura en Antropología Social*. [en línea]. [Consulta: 05/09/2006]

< <http://www.ucm.es/info/dptoants/licenciaturas.html> >

UNIVERSIDAD Complutense de Madrid. *CES Do Bosco*. [en línea]. [Consulta: 06/09/2006]

< http://www.cesdonbosco.com/prweb/especialidades/e_social.asp >

UNIVERSIDAD Complutense de Madrid. *Diplomatura en Logopedia*. [en línea]. [Consulta: 06/09/2006]

<<http://www.ucm.es/info/ucmp/pags.php?tp=Diplomatura%20en%20Logopedia&a=estudios&d=muestratit4.php&idt=46> >

UNIVERSIDAD Complutense de Madrid. *Diplomatura en Terapia Ocupacional*. [en línea]. [Consulta: 06/09/2006]

<<http://www.ucm.es/info/ucmp/pags.php?tp=Diplomatura%20en%20Terapia%20Ocupacional&a=estudios&d=muestratit4.php&idt=25> >

UNIVERSIDAD Complutense de Madrid. *Licenciatura en Sociología*. [en línea]. [Consulta: 06/09/2006]

<http://www.ucm.es/info/ucmp/pags.php?COOKIE_SET=1&tp=Licenciatura%20en%20Sociología&a=estudios&d=muestratit4.php >

UNIVERSIDAD de Alicante. *Maestro: especialidad en educación física*. [en línea]. [Consulta: 06/09/2006]

<<http://cv1.cpd.ua.es/webCv/ConsPlanesEstudio/cvAsignaturas.asp?wCodEst=B251&Lengua=C>>

UNIVERSIDAD de Alicante. *Maestro: Especialidad Educación Infantil*. [en línea]. [Consulta: 06/09/2006]

<<http://cv1.cpd.ua.es/webCv/ConsPlanesEstudio/cvAsignaturas.asp?wCodEst=B252&Lengua=C>>

UNIVERSIDAD de Alicante. *Maestro: Especialidad Educación Musical*. [en línea]. [Consulta: 06/09/2006]

<<http://cv1.cpd.ua.es/webCv/ConsPlanesEstudio/cvAsignaturas.asp?wCodEst=B253&Lengua=C>>

UNIVERSIDAD de Alicante. *Maestro: Especialidad de Educación Primaria*. [en línea]. [Consulta: 06/09/2006]

<<http://cv1.cpd.ua.es/webCv/ConsPlanesEstudio/cvAsignaturas.asp?wCodEst=B254&Lengua=C>>

UNIVERSIDAD de Alicante. *Maestro: Especialidad de lengua extranjera*. [en línea]. [Consulta: 06/09/2006]

<<http://cv1.cpd.ua.es/webCv/ConsPlanesEstudio/cvAsignaturas.asp?wCodEst=B255&Lengua=C>>

UNIVERSIDAD de Barcelona. *Facultad de geografía e historia: Antropología Social y Cultural*. [en línea]. [Consulta: 05/09/2006]

<<http://www.giga.ub.edu/acad/fitxes/consulta/fitxa.php?ctitu=2A&mode=3&mode2=0&lang=2> >

UNIVERSIDAD de Barcelona. *Licenciatura en lingüística*. [en línea]. [Consulta: 06/09/2006]
<<http://www.giga.ub.edu/acad/fitxes/consulta/fitxa.php?ctitu=L1&mode=3&mode2=0&lang=2>>

UNIVERSIDAD de Castilla la Mancha. *Plan de estudios de arquitecto técnico*. [en línea]. [Consulta: 06/09/2006]
<<http://www.uclm.es/institucional/plan.asp?plan=125¢ro=308>>

UNIVERSIDAD de Castilla La-Mancha. *Maestro: Especialidad en audición y lenguaje* [en línea]. [Consulta: 06/09/2006]
<<http://www.uclm.es/institucional/plan.asp?plan=135¢ro=103>>

UNIVERSIDAD de Castilla La-Mancha. *Maestro: Especialidad en educación especial*. [en línea]. [Consulta: 06/09/2006]
<<http://www.uclm.es/institucional/plan.asp?plan=134¢ro=103>>

UNIVERSIDAD de la Coruña. *Escuela Universitaria de Enfermería Juan Canalejo*. [en línea]. [Consulta: 06/09/2006]
<<http://www.udc.es/estudos/es/planes/661011.asp>>

UNIVERSIDAD de la Coruña. *Licenciado en Psicopedagogía*. [en línea]. [Consulta: 06/09/2006]
<<http://www.udc.es/estudos/es/planes/652711.asp>>

UNIVERSIDAD de Deusto. *Licenciatura en Sociología*. [en línea]. [Consulta: 06/09/2006]
<<http://nuevosestudiantes.deusto.es/servlet/Satellite?pagename=UniversidadDeusto/comun/render&c=Estudio&cid=1107790293132&tipoColeccion=Page&idColeccion=1106912900826&indPag=0&filtroParent=0&localizador=%231101464649525%231101464649570%231106912900826&hizkuntza= cast>>

UNIVERSIDAD de Educación a Distancia. UNED. *Licenciado en Psicología*. [en línea]. [Consulta: 06/09/2006]
<<http://www.uned.es/webuned/areasgen/facultad/titulaciones/psicologia/p-psicologia.htm>>

UNIVERSIDAD de Granada. *Planes de estudio de la Universidad de Granada: Arquitecto*. [en línea]. [consulta: 05/09/2006]
<http://www.ugr.es/%7Evic_plan/planes/paginasplanes/ARQUITECTO.html>

UNIVERSIDAD de Granada. *Licenciado en Pedagogía*. [en línea]. [Consulta: 06/09/2006]
<http://www.ugr.es/%7Evic_plan/planes/paginasplanes/LICENCIADOPEDAGOGIA.html>

UNIVERSIDAD de Islas Baleares. *Licenciado en Pedagogía*. [en línea]. [Consulta: 06/09/2006]
<<http://www.uib.es/estudis/pedagogia/index.html>>

UNIVERSIDAD de León. *Licenciado en lingüística*. [en línea]. [Consulta: 06/09/2006]

< <http://www.unileon.es/index.php?elementID=593> >

UNIVERSIDAD de Murcia. *Licenciatura en Medicina*. [en línea]. [Consulta: 06/09/2006]

< <http://www.um.es/infosecundaria/titulaciones/oferta/ccsalud/li-medicina.html#plan>>

UNIVERSIDAD de Navarra. *Escuela de Arquitectura*. [en línea]. [Consulta: 06/09/2006]

< <http://www.unav.es/arquitectura/documentos/estudios/index.htm> >

UNIVERSIDAD de Oviedo. *Maestro: Especialidad en audición y lenguaje* [en línea]. [Consulta: 06/09/2006]

< <http://directo.uniovi.es/catalogo/DetallePlan.asp?plan=AUDILEN4> >

UNIVERSIDAD Politécnica de Cataluña. *Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Barcelona*. [en línea]. [consulta: 05/09/2006]

< <http://www.upc.es/catala/estudis/1ri2ncicle/f-estudis/21001.htm> >

UNIVERSIDAD Pontificia Comillas. *Diplomatura en Trabajo Social*. [en línea]. [Consulta: 06/09/2006]

< http://www.upcomillas.es/estudios/datos_TSO.aspx >

UNIVERSIDAD Pontificia Comillas. *Licenciado en Psicopedagogía*. [en línea]. [Consulta: 06/09/2006]

< http://www.upcomillas.es/estudios/datos_PSP.aspx>

UNIVERSITAT Rovira i Virgili. *Diplomatura en enfermería*. [en línea]. [Consulta: 06/09/2006]

< http://www.urv.net/estudis/1er_i_2n_cicle/infermeria.html >

UNIVERSITAT Rovira i Virgili. *Maestro: Especialidad en educación especial*. [en línea]. [Consulta: 06/09/2006]

< http://www.urv.net/estudis/1er_i_2n_cicle/mestreee.html >

UNIVERSIDAD de Salamanca. *Licenciatura en Farmacia*. [en línea]. [Consulta: 06/09/2006]

< <http://www.usal.es/web-usal/Estudios/titulaciones/Farmacia.pdf> >

UNIVERSIDAD de Santiago de Compostela. *Facultade de Farmacia*. [en línea]. [Consulta: 06/09/2006]

< <http://www.usc.es/~ffarma/>>

UNIVERSIDAD de Santiago de Compostela. *Licenciado en Psicología*. [en línea]. [Consulta: 06/09/2006]

<http://www.usc.es/ServizosXML/Plantillas/Guia_Centros_Tablas/Titulaciones/Xsrm_Guia_Titulaciones.xml?Num_Plan_Nodo=518&Cod_Guia_Formulario_Interno=130&Num_Organizacion_Nodo=329&Num_Sistema_Idioma=9&Contenttype=text/html>

UNIVERSIDAD de Valladolid. *Facultad de Medicina: Diplomatura en Logopedia*. [en línea]. [Consulta: 06/09/2006]

<http://www.uva.es/consultas/asignaturas.php?ano_academico=0607&codigo_plan=294>

UNIVERSIDAD de Valladolid. *Diplomatura en Trabajo Social*. [en línea]. [Consulta: 06/09/2006]

<http://www.uva.es/consultas/asignaturas.php?ano_academico=0607&codigo_plan=249>

UNIVERSIDAD de Zaragoza. *Diplomatura en Terapia Ocupacional*. [en línea]. [Consulta: 06/09/2006]

< <http://www.unizar.es/enfez/guia/estudios.html> >

La normalización de las lenguas de señas en la Universidad española

Juan Pablo Mora Gutiérrez

(Universidad de Sevilla. jmora@us.es)

Carlos Moriyón Mojica

(Universidad de Valladolid. cmm@lesp.uva.es)

José Gabriel Storch de Gracia y Asensio

(Universidad Complutense de Madrid. jgstorch@der.ucm.es)

Normalizar una lengua es hacer que deje de verse como algo raro o fuera de lo común, que deje de usarse sólo en ciertos ámbitos y de estar poco menos que escondida. **Normalizar** una lengua es darle presencia y prestigio en la sociedad. Tal es la tarea que, desde la Universidad, hemos venido desarrollando desde hace no pocos años con las lenguas de señas (LLSS) y en la que pretendemos continuar avanzando a partir de la propuesta que constituye la base de esta comunicación.

Es común, empero, el error –consciente o inconsciente- de confundir el concepto de “normalización” de una lengua con el de su “normativización”. **Normativizar** una lengua es, en cambio, seleccionar apriorísticamente una norma entre sus posibles variantes y proponerla a los usuarios para su empleo, con el propósito -más o menos velado- de unificar a la comunidad lingüística, lo que equivale a decirle al usuario qué lengua debe usar y cómo debe usarla, ¹ hecho que contradice la idea de libertad, consagrada tanto en la Constitución (arts. 1, 3 y 20) como en el Proyecto de Ley LLSS-

¹ La acción normativa se inserta habitualmente dentro de una política general de planificación lingüística y ésta, independientemente de cómo se disfraza, no deja de describir la acción reguladora que, política, lingüística, técnica y educativamente se ejerce sobre una variedad de lengua determinada, con el propósito de que ésta aparezca ante el usuario como la modalidad más adecuada a sus intereses comunicativos y, en cierta medida, le obligue a elegirla. Sobre las relaciones que la planificación y, consiguientemente, la normativización experimenta con respecto a una política determinada pueden consultarse, entre otros, en **Rotaetxe** (1988:153). Las que experimenta con otros factores socioculturales como la iniciativa individual o la acción ejercida por factores influyentes en los desarrollos lingüísticos y sociales como la autoridad, el prestigio o el poder, habían quedado ya fijadas en **Tauli** (1974). Para un análisis de las relaciones entre las planificaciones “normalizadora” y “normativizadora”, *vid.*, por todos, **Moriyón Mojica** (1992 y 1994)

MACO.²

En el sentido anterior, ha de quedar claro desde el primer momento que nos mostramos contrarios a la idea “babélica” (**Moreno Cabrera**, 2006) de que las variantes son negativas en tanto en cuanto son susceptibles de producir normas distintas y, con ello, lenguas y comunidades lingüísticas distintas. Por contra, y en consonancia con la libertad de elección que constituye la premisa fundamental del Proyecto de Ley LLSS-MACO,³ somos partidarios de la idea “pentecostal” (**Moreno Cabrera**, 2006) de que la existencia de variantes -y de lenguas- supone una riqueza indiscutible⁴ y que es la propia comunidad de usuarios la que potencia el empleo de unas variantes o de unas formas sobre otras, sin perjuicio de la deseable unificación del estudio y análisis de la estructura formal de las lenguas.

El propósito que perseguimos aquí es, pues, el de avanzar en la “**normalización**” de las LLSS del Estado español,⁵ hecho que exige, con carácter previo e ineludible, que se forme a buenos docentes y a buenos profesionales en la interpretación de dichas lenguas gestuales, de modo que éstas se puedan adquirir en las escuelas infantiles desde edades tempranas, se mantenga su estudio a lo largo de todo el sistema educativo y estén presentes en todos los órdenes de la vida cotidiana, para que, prestigiadas como lenguas, con rango académico, dejen de estar en situación

² Proyecto de Ley de Uso y Reconocimiento de las Lenguas de Signos Españolas y de los Medios de Apoyo a la Comunicación Oral (Ley LLSS-MACO), actualmente en trámite parlamentario ante la Comisión de Trabajo y Asuntos Sociales del Congreso de los Diputados. Para el seguimiento de dicha tramitación legislativa, ver la p. web <http://www.congreso.es/cgi-bin/docu/BRSCGI?CMD=VERDOC&BASE=IN18&PIECE=IN18&FMT=INITXD1S.fmt&DOCN=000000183>. Un análisis problemático de los contextos social y legislativo de las LLSS puede verse en **Storch de Gracia y Asensio** (2006).

³ Cfr. art. 5.c) del Proyecto de Ley LLSS-MACO.

⁴ En ello nos identificamos enteramente con **Moreno Cabrera** (2006) cuando, en su manifiesto plurilingüista, defiende abiertamente la postura pentecostal frente a la babélica. Creemos, con él, que la actitud pentecostal ante la diversidad de las lenguas -y de las variantes de éstas- “proporciona un medio de conocer mejor la naturaleza humana y de procurar una convivencia enriquecedora basada en el entendimiento mutuo de las comunidades y pueblos” y muestra “que la naturaleza humana, en el plano lingüístico, está más orientada al entendimiento del habla o gesticulación del otro que al de la propia y que, por tanto, la diversidad de variedades lingüística habladas o gesticuladas, lejos de ser un impedimento para el desarrollo de nuestro potencial humano, es uno de los elementos que más lo potencian y enriquecen” (**Moreno Cabrera**, 2006:10).

⁵ Cfr. art. 5.e) del Proyecto de Ley LLSS-MACO : “Normalización: principio en virtud del cual las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas deben poder **llevar una vida normal, accediendo a los mismos lugares, ámbitos, bienes y servicios que están a disposición de cualquier persona.**”

de inferioridad o marginación con respecto a las lenguas orales-escritas. Para nosotros, este proceso no exige una “**normativización**” -opción que queda excluida en el propio Proyecto de Ley LLSS-MACO, cuando garantiza la libertad de opción y de uso-, sobre todo si pensamos que la intervención normativa es una apuesta que en modo alguno garantiza su éxito, especialmente en unas lenguas que carecen de variantes escritas ⁶ generalmente aceptadas, aprendidas y empleadas por todos los usuarios. Lo exigido en este momento por las LLSS es un proceso de normalización lingüística. Y, a partir de la aprobación del citado Proyecto de Ley, ésta sólo puede ser llevada a cabo desde la educación. Y, al menos al principio, desde las Universidades, únicas entidades capaces de llevar a cabo, a un tiempo, un doble proceso de eliminación de barreras de accesibilidad y de normalización académica de las LLSS, requisito este último necesario para una plena y adecuada normalización social de las mismas, tal como viene demostrando la experiencia.

Lo anterior no supone, en ningún caso, que no seamos conscientes de las dificultades que entraña el normalizar una lengua minoritaria, que cuenta con tan pocos usuarios y con una importante dispersión geográfica de los mismos. Además, teniendo en cuenta que la mayoría de ellos no aprende la lengua de señas como L1 en los primeros meses de vida y que ésta es hoy una lengua increíblemente minorizada y desprestigiada en relación con las lenguas orales, el proceso va a resultar realmente arduo. Pero la dificultad no puede obviar la necesidad de normalización, prevista por la Ley como instrumento de integración social y de ejercicio diferente de derechos iguales.

Inspiradas en los principios de excelencia académica y de libertad de cátedra, las Universidades están obligadamente llamadas a hacer posible la “formación de

⁶ Las LLSS no han desarrollado sistemas de escritura. Precisamente por ello, la tarea de normativización, en nuestra opinión, queda necesariamente excluida; normativizar las LLSS no es, por tanto, necesario. Pero en el hipotético caso de serlo, sólo podría hacerse desde la lengua escrita, tras haber pasado la lengua gestual por un proceso previo y estable de estandarización -de normalización-. La normativización es proceso que requiere de un largo tiempo, al que las LLSS no pueden esperar, pues, como se sabe, en las principales lenguas europeas éste ha tenido lugar tras el fortalecimiento de las Monarquías y la creación de los Estados nacionales y, sobre todo, por la invención de la imprenta, que obliga a que se fije la ortografía y dota de prestigio a unas formas frente a otras; habitualmente las que se emplean en las comunicaciones de la Corte con la periferia. A nuestro juicio, pretender que el proceso de normalización de las LLSS pase únicamente por la implantación -deliberada y consciente- de una norma difundida desde el poder no es sólo tarea vana, sino en modo alguno relacionada con las verdaderas necesidades de las LLSS ni con las de sus usuarios.

formadores”, capaces de contribuir a la normalización lingüística exigida por las LLSS, pues mal se puede normalizar una lengua si no se forma adecuadamente a los operadores lingüísticos -docentes e intérpretes-, lo que exige, como objetivo final, la incorporación real de las LLSS a los grados y postgrados contemplados en la educación.⁷

La propuesta que formulamos aquí tiene sus antecedentes concretos en el trabajo llevado a cabo hasta hoy por las tres Universidades a las que representamos, la UCM, la US y la UVa. En la primera de ellas se viene impartiendo, desde el Curso 2001-2002, tanto la lengua de señas española (LSE) en sí como distintos postgrados (Títulos Propios de la UCM) en docencia e interpretación general y especializada de la LSE. En la segunda, se ofrece hoy un amplio abanico de posibilidades de acceso al estudio de la LSE, pues se oferta, tanto a nivel de grado como de postgrado, la lengua y su estudio lingüístico, así como la docencia y la interpretación general y especializada, en colaboración con la propia UCM. En la tercera, la LSE constituye, desde 2001, una asignatura de libre configuración con gran nivel de aceptación en las distintas titulaciones, especialmente en la de Audición y Lenguaje. Una propuesta de postgrado oficial (Máster) sobre interpretación en el ámbito jurídico se encuentra en curso en estos momentos bajo la coordinación de la UVa y la colaboración de la UCM y de la US. Los cursos de LSE adaptados al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas constituyen hoy, en las tres Universidades y desde el principio, importantes núcleos de normalización didáctica de la LSE.

Siguiendo la línea establecida en nuestra fundamentación teórica y atendiendo al papel fundamental que hemos asignado a las Universidades en el proceso de normalización lingüística de las LLSS, nuestra propuesta concreta se articula en dos sentidos: a) la actuación sobre las titulaciones existentes, propuestas por el Ministerio de Educación y Cultura en el Catálogo de Títulos Oficiales (RD 55/2005, de 21 de enero); y b) la creación de nuevos estudios -tanto a nivel de grado, como de postgrado- cuyo objetivo aparece directamente referido, ora a la investigación, ya a las salidas

⁷ Vid. las “Conclusiones” del Curso de Verano de la UCM sobre El uso y reconocimiento de las lenguas de señas y sus consecuencias jurídicas, en la p. web <http://www.ucm.es/info/civil/lenguas/concluye.htm> y en **Iturmendi Morales** (2005: 71-74).

profesionales relacionadas con las LLSS:

a) Titulaciones aprobadas	b) Nuevos estudios
<ol style="list-style-type: none"> 1. Grado de Educación Infantil 2. Grado de Educación Primaria 3. Grado en Lenguas y Literaturas modernas 4. Grado de Traducción e Interpretación 5. Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Máster de Educación bilingüe para sordos (profesional) 2. Máster de enseñanza de las LLSS como L2 (profesional) 3. Máster de Lingüística general aplicada a las LLSS (investigación) 4. Máster de Lingüística gestual contrastiva (investigación) 5. Máster de Interpretación de las LLSS en el ámbito jurídico (profesional) 6. Máster de Mediación de las LLSS en el ámbito educativo (profesional) 7. Máster de Mediación de las LLSS en el ámbito asistencial (profesional) 8. Máster de Guía-intérprete para sordo-ciegos (profesional)

Las actuaciones sobre las titulaciones aprobadas responden a la necesidad de normalizar las LLSS desde los perfiles educativos existentes, en clara consonancia por lo establecido en el Proyecto de Ley LLSS-MACO, que reconoce los derechos de los usuarios de estas lenguas y, consiguientemente, la posibilidad de su inclusión como tales lenguas en el sistema educativo.

1. Grado de Educación Infantil:

El Catálogo deja abierta la posibilidad a “*menciones cualificadoras del Grado de Maestro*”, una de las cuales ha de ser la Especialidad en “Maestro de sordos”, de honda raigambre histórica en España, al menos desde 1851. Tal mención debe articularse a partir de los “*créditos adicionales a los contenidos formativos comunes*” (un mínimo de 30 ECTS), reconocidos por el Catálogo a las Universidades, responsables últimas de garantizar “*la adquisición de los conocimientos, aptitudes y destrezas necesarios*” a tal fin. La mención exige, además, la reestructuración crediticia y la consiguiente

modificación académica de dos de las materias: “Aprendizaje de lenguas y lectoescritura”, y “Practicum”, que deben abarcar, también, el análisis de la situación correspondiente a las LLSS.

2. Grado de Educación Primaria

Entre otras muchas, el Catálogo propone la mención en “Audición y Lenguaje”, especialidad que resulta la idónea para la inclusión -y consiguiente normalización- de las LLSS, puesto que son estos titulados los futuros educadores de sordos. Tal mención debe incluir, pues y necesariamente, el conocimiento de la lengua en la que tales maestros habrán de comunicarse con sus alumnos, lo que hace imprescindible la incorporación de la materia “Lengua de Señas”, que ha de tener carácter troncal; y, como establece el mismo Catálogo para la mención en “Lengua Extranjera”, los maestros con Mención en “Audición y Lenguaje” *“deberán alcanzar al finalizar sus estudios el nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas”*, referido en tal caso, como es lógico, a la lengua de señas correspondiente.

3. Grado de Lenguas y Literaturas Modernas

Recogiendo el derecho previsto en el Proyecto de Ley LLSS-MACO, este Grado abre una de las mejores posibilidades de normalización de las LLSS, pues ofrece la posibilidad de incluir estas lenguas como “lengua A” y como “lengua B” en el caso, claro está y como recoge el Catálogo, de que éstas *“sean distintas de la lengua materna”* del alumno. Su inclusión queda tácitamente establecida, además, en el propio Catálogo cuando deja ver que *“Las lenguas A y B podrán ser cualesquiera de las que se utilizan actualmente, no estando limitado a las lenguas correspondientes a las titulaciones de filología vigentes hasta ahora”*.

Como “Lengua A”, el Grado, aparte de incluir la materia “Lengua de Señas”, sólo exigiría la modificación académica, que no estructural, de dos materias: “Teoría literaria” y “Literatura de la Lengua A”, pues la inexistencia de literatura escrita en LLSS no puede ser óbice para la inclusión de estas lenguas como posible “Lengua A”. La primera de las materias debe ser sustituida por la de “Manifestaciones artístico-culturales en las

LLSS”⁸ y la segunda por lo que ha constituido el desarrollo de estas lenguas a nivel educativo, la “Historia de la educación de los sordos”,⁹ materia que atiende al conjunto de conocimientos, capacidades y destrezas establecidos en la titulación. Evidentemente, y siguiendo siempre las posibilidades abiertas por el propio Catálogo, cabe la posibilidad de que el Grado se complete con una mención en la “Lengua A”. Para cualesquiera de estos casos, queda entendido que *“estos titulados deben poseer un excelente nivel de competencia en el ámbito de la traducción directa e inversa y en la interpretación de la lengua moderna A”* (nivel C1 del Marco de Referencia Europeo, como mínimo).

Como “Lengua B”, el Grado sólo exigiría la inclusión de la materia “Lengua de señas”, pues la titulación exige únicamente en este caso *“un nivel suficiente en relación con la lengua moderna B que permita enfrentarse adecuadamente a textos -discursos- habituales no especializados”* (equivalente al nivel B2 del Marco de Referencia Europeo). No obstante, y como deja ver de nuevo el Catálogo, resulta posible la creación de una mención relativa a la “Lengua B”, a la que *“deberían dedicarse (...) un mínimo de 75 créditos ECTS”*.

Dado el proverbial bajo nivel lectoescritor de los sordos señantes, causado por su tradicional inaccesibilidad al sistema educativo ordinario, es muy conveniente que, en el caso de que la lengua materna del estudiante sea la lengua de señas, la “Lengua A” sea el castellano (o la lengua oficial de la Comunidad correspondiente), ya que la posible empleabilidad prevista en el Catálogo deja el campo abierto a *“la propia enseñanza de la lengua”* y queda entendido que el maestro debe ser capaz de desenvolverse con total normalidad y desenvoltura en las dos posibles lenguas en las que habrá de comunicarse con sus alumnos.

4. Grado de Traducción e Interpretación

Aunque no desarrollado aún con precisión y detalle, el Grado de Traducción e

⁸ Cuyo contenido y desarrollo puede verse en la p. web <http://www.ucm.es/info/civil/herpan/grado/37.doc>.

⁹ Cuyo contenido y desarrollo puede verse en la p. web <http://www.ucm.es/info/civil/herpan/grado/01.doc>. Vid al respecto **Gascón Ricao-Storch de Gracia y Asensio** (2004: *passim*).

Interpretación abre una vía no sólo a los problemas de normalización de las LLSS sino, también, a los profesionales formados hasta ahora como intérpretes de lengua de señas en el Ciclo Formativo de Grado Superior. Resulta evidente que la aprobación del Proyecto de Ley LLSS-MACO reduce la posibilidad de que la formación de los intérpretes de LLSS siga residiendo, como hasta ahora, en dicho Ciclo de Formación Superior, de menor duración y excelencia académica que la ofrecida a los intérpretes de otras lenguas por las Universidades, generando así una discriminación, contraria a una deseable y necesaria equiparación normalizadora. En tal sentido, han de ser las Universidades las responsables de la formación de los futuros intérpretes de LLSS. La propuesta de estructuración de este Grado queda recogida en el cuadro que sigue,¹⁰ en la que la lengua de señas es considerada tanto “Lengua B” como “Lengua C”. Queda también entendido que, en el primero de estos casos, el nivel de salida de los egresados debe corresponderse con el nivel C1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, y que éste será de nivel B2 en el segundo de los casos.

Materias (desglosables en las asignaturas correspondientes)

- Lingüística aplicada a la traducción
- Seminarios Lenguas B y C
- Seminario de Traducción e Interpretación
- Traducción (directa, inversa, consecutiva, interpretativa, especializada)
- Documentación aplicada a la traducción
- Técnicas de interpretación
- Terminología aplicada a la traducción
- Practicum
- (Formación adicional específica)

5. Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria

El Proyecto de Ley garantiza al sordo recibir, a su opción, una educación

¹⁰ Se trata, evidentemente, de un cuadro general de materias, que habrá de desarrollarse luego en sus respectivas asignaturas con su carga crediticia correspondiente. A manera de las propuestas de Títulos, se trata de un conjunto de actividades formativas que se suponen indispensables en la formación del futuro egresado.

continuada expresada en lengua de señas. Ello, de alguna manera, obliga a que la formación de los titulados en el Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria incluya conocimientos en LLSS que le capaciten para la impartición, a estudiantes sordos o usuarios de las LLSS, de los contenidos curriculares correspondientes a su especialidad o mención. En este sentido, creemos que la titulación debe permitir la posibilidad de que la mención “Lenguas y Literaturas” se abra a las LLSS.

Somos conscientes de que puede pensarse que éste ha de ser más bien el papel de un mediador en el ámbito educativo y no el de un Profesor de Educación Secundaria, pero vemos poco probable que el mediador educativo pueda estar preparado, de manera eficiente, en las distintas materias correspondientes a los estudios de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato o Formación Profesional como para poder hacer llegar al estudiante sordo, **en igualdad de condiciones** que sus compañeros oyentes, los contenidos curriculares de las distintas materias, por lo que, con miras a garantizar el contenido y objetivo de la Ley, nos parece más adecuado que se ofrezca al Profesor de Educación Secundaria la posibilidad de formarse, además, en lengua de señas, para que pueda ser él mismo quien imparta directamente los conocimientos en esa lengua, si así lo desea o el caso lo demanda.

Las actuaciones sobre los **nuevos títulos** persiguen dar respuesta, no sólo a la necesidad de normalizar las LLSS sino, también y sobre todo, a los problemas derivados de la deficiente formación ofrecida hasta ahora a los usuarios y a los profesionales relacionados con estas lenguas gestuales, dada su consideración como lenguas minoritarias y minorizadas. En este sentido, nuestra propuesta se concreta en dos tipos de Máster, los que presentan una clara orientación hacia el ejercicio profesional y los que lo hacen hacia la investigación en estas lenguas, hasta ahora absolutamente descuidada.

1. Máster de Educación bilingüe para sordos (profesional)
2. Máster de enseñanza de las LLSS como L2 (profesional)
3. Máster de Lingüística general aplicada a las LLSS (investigación)
4. Máster de Lingüística gestual contrastiva (investigación)

5. Máster de Interpretación de las LLSS en el ámbito jurídico (profesional)
6. Máster de Mediación de las LLSS en el ámbito educativo (profesional)
7. Máster de Mediación de las LLSS en el ámbito asistencial (profesional)
8. Máster de Guía-intérprete para sordo-ciegos (profesional)

Por razones de espacio, no nos es posible desarrollar aquí todas y cada una de las propuestas de Máster. No obstante, algunas de ellas (Interpretación en el ámbito jurídico, Docencia e Interpretación en LSE) pueden consultarse ya en la Internet, lo que puede dar una idea del trabajo realizado hasta ahora.¹¹ El resto de las propuestas exige la conformación previa de grupos de trabajo especializados, capaces de dar respuesta a los objetivos planteados para cada una de las propuestas de Máster. La estructuración de estos grupos aparece hoy potenciada por la existencia de varias Redes Temáticas interuniversitarias, cuyo objetivo fundamental aparece relacionado con las LLSS. Tal es el caso de la red “RIID-LLSS”, constituida por 14 Universidades españolas y que asegura la normalización del intercambio del conocimiento universitario referido a estas lenguas. En este mismo sentido, estamos ahora inmersos en un ambicioso proyecto de I+D+I, al que hemos denominado “Ulises” y que supondría, estimamos, un paso importantísimo en la efectiva normalización de las LLSS pues, al acercarla a toda la sociedad, permitiría hacerla ciertamente presente y cotidiana.

Somos conscientes de que nuestra propuesta puede ser vista como un *desideratum* de difícil implementación. A la escasez de usuarios y a su dispersión geográfica, aspectos a los que nos hemos referido ya, se suma, entre otros, la defectuosa formación recibida hasta ahora, en la mayoría de los casos, por los operadores lingüísticos -profesores e intérpretes-, hecho que no ha permitido una correcta estandarización de la lengua. La adecuada formación -y aún más la profesionalización- de los intérpretes es tarea que debe ser acometida con la urgencia

¹¹ Como puede verse en la p. web <http://www.ucm.es/info/civil/herpan/grado.htm#Grado>, ofrecemos en este caso el desarrollo completo del Título, con las materias y asignaturas -troncales, obligatorias y optativas- que están a disposición del estudiante, así como la descripción detallada de los conocimientos, aptitudes y destrezas que deben ser adquiridos en cada materia o actividad para la obtención del título. Asimismo, aparecen en detalle los objetivos, las posibles salidas con sus respectivos itinerarios o los requisitos de acceso.

que requiere una normalización lingüística como la que proponemos aquí. Su especialización, estamos convencidos de ello, permitiría romper muchos de los mitos existentes sobre las posibilidades reales de las LLSS para vehicular todo tipo de contenidos.

La situación aludida se ve agravada, además, por los problemas derivados de la existencia real de un efectivo monopolio de formación, titulación y, sobre todo, contratación (empleabilidad) de dichos operadores, representado hasta ahora por el movimiento asociativo (CNSE) que, lejos de reservar su papel al de defensor de los derechos de los sordos, ha asumido en demasiadas ocasiones el de administrador exclusivo y excluyente de tales derechos. Para el desempeño de ese rol disfruta, además, de un monopolio de hecho en la percepción y administración de subvenciones destinadas a sufragar a los intérpretes de LLSS, monopolio que mantiene hasta ahora y que provoca en muchos casos una situación cercana a una verdadera “servidumbre de la etnia”, que le permite desarrollar en la práctica una desleal práctica restrictiva de la libre competencia, pues quienes no reciben tales subvenciones, no pueden resistir los bajos –por no decir miserables- precios en los correspondientes concursos, lo que repercute negativamente en la consiguiente retribución digna de los intérpretes.¹²

La implantación de nuestra propuesta de normalización académica de las LLSS pasa, también, por la necesidad de establecer una situación transitoria de carácter excepcional, tal como se ha hecho, por ejemplo, con los profesionales (“Profesores Especialistas”) encargados de impartir las LLSS en los Ciclos Formativos de Grado Superior, o con las ya tradicionalmente conocidas “pruebas de idoneidad”. La necesidad de formar a los formadores exigidos por el proceso de normalización no puede seguir permitiéndose el establecimiento de límites administrativos –impuestos desde cicateras o reglamentistas percepciones- que impidan la incorporación del personal requerido. Es cierto que la casi totalidad de los actuales profesores de LLSS no ha podido alcanzar las titulaciones exigidas por muchos programas, pero la responsabilidad de ello no puede achacarse a tales profesores, sino a la histórica marginación de las LLSS, que ha

¹² Para más detalles al respecto, *vid. Storch de Gracia y Asensio (2004:passim, 2005:228 y ss. y 2006:passim)*

impedido, hasta ahora, el acceso al conocimiento en igualdad de condiciones. Se hace necesario, pues y como paso previo, la creación de figuras transitorias, tales como el “Profesor Colaborador” o el “Profesor Asociado”, que puedan responder de modo temporal a las perentorias necesidades formativas. De lo contrario, la lucha continuará siendo absolutamente estéril, ya que la imperiosa necesidad de formar a formadores capaces de impulsar el proceso de normalización se verá de nuevo abocada al fracaso. Como plantea el Proyecto de Ley LLSS-MACO, lo que las LLSS necesitan hoy es hacerse realmente presentes en *“los mismos lugares, ámbitos, bienes y servicios que están a disposición de cualquier persona”*, que incluye, por supuesto, a los ámbitos educativos y de los medios de comunicación.¹³

En eso consiste su verdadera **normalización**.

Referencias bibliográficas

Gascón Rico, A. - Storch de Gracia y Asensio, J.G. (2004): Historia de la educación de los sordos en España y su influencia en Europa y América, Madrid, Ed. Universitaria Ramón Areces, Col. “Por más señas”.

Iturmendi Morales, J. (2005): “En torno a la *“Comunidad Sorda”* como comunidad de aprendizaje y de prácticas de pertenencia y de fidelidad. Una aportación al debate entre comunitaristas y liberales acerca de los derechos, los valores y la Sociedad”, en **Storch de Gracia y Asensio, J.G.** (coord.) *et alii* (2005), Estatuto jurídico de las lenguas de señas en el Derecho español (Aproximaciones), Madrid, Ed. Universitaria Ramón Areces-Fundación Æquitas, Col. “Por más señas-La Llave”.

Moreno Cabrera, J. C. (2006): De Babel a Pentecostés. Manifiesto plurilingüista, Madrid, Horsori.

Moriyón Mojica, C. (1992): “Planificación lingüística ampliadora en la España de los Siglos de Oro”, en A.L.H., VIII, pp. 171-188, Valladolid, Universidad de Valladolid.

Moriyón Mojica, C. (1994): “Normatividad y estandarización en la obra de Antonio Bordázar de Artazú”, en Letras de Deusto, vol. 24, nº 62, Enero-Marzo 1994, Bilbao, Universidad de Deusto.

¹³ El libro y la escritura han perdido hoy gran parte de su poder de unificación, que ha pasado a los medios de comunicación (la televisión, el móvil, la red...). Parece lógico, pues, que estos medios -afortunadamente también de carácter visual- resulten especialmente importantes para llevar a cabo el proceso de normalización requerido por las LLSS. Pero no mediante la difusión de una norma única, seleccionada desde el poder -cualquiera que sea su origen o naturaleza-, sino desde la simple intención de “hacer

Rotaetxe Amusatogui, K. (1988): Sociolingüística, Madrid, Síntesis (Lingüística).

Storch de Gracia y Asensio, J.G. (2004), “Prólogo” a **Gascón Ricao, A.**, Memorias de Juan Luis Marroquín. La lucha por el derecho de los sordos, Madrid, Ed. Universitaria Ramón Areces, Col. “Por más señas”.

Storch de Gracia y Asensio, J.G. (coord.) *et alii* (2005): Estatuto jurídico de las lenguas de señas en el Derecho español (Aproximaciones), Madrid, Ed. Universitaria Ramón Areces-Fundación Æquitas, Col. “Por más señas-La Llave”.

Storch de Gracia y Asensio, J.G. (2006), “Derecho a la información y discapacidad (Una reflexión aplicada a los lenguajes de los sordos)”, en Revista de Biblioteconomía y Documentación, Universidad Complutense de Madrid (en prensa).

Tauli, V. (1974): “El planeamiento del lenguaje”, en **Uribe Villegas, O.** (ed.), La sociolingüística actual: algunos de sus problemas, planteamientos y soluciones, México D.F., UNAM.

normal” -de normalizar- el empleo de la lengua, sin miedo a los riesgos de fragmentación que alienta a los más catastrofistas.

Grupo de trabajo 2

Libro Blanco sobre Universidad, Discapacidad y reforma de la LOU: nuevos escenarios para la universidad del EEES. Criterios de aplicación de adaptaciones curriculares en el EEES.

Título:

**ADAPTACIONES CURRICULARES NO SIGNIFICATIVAS
UNIVERSITARIAS EN RELACIÓN A LA DISCAPACIDAD**

Autores:

M. Alonso Sardón

J.A. Mirón Canelo

J.A. Gallego González

E. Díez Villoria

M.I. Campos

A. Hernández Gómez

Datos de contacto:

J A Mirón

Servicio de Asuntos Sociales (SAS)

Universidad de Salamanca

1.- Introducción

Todos somos conscientes de los grandes avances sociales que se han conseguido a través del sistema de protección social –Educación, Sanidad y Seguridad Social- en las últimas décadas. Como consecuencia de este progreso, la mayor parte de la población tiene cubiertas las necesidades básicas y, una gran parte, la mayoría, las necesidades sociales. Pero estas necesidades no están cubiertas por igual para el conjunto de los grupos sociales. Uno de estos grupos, injustamente tratado, lo constituye el grupo poblacional de personas con discapacidad.

En materia educativa, la promulgación en 1982 de la Ley de Integración Social del Minusválido (LISMI), supuso un punto de inflexión en el tratamiento educativo de las personas con discapacidad. Se pasó de tenerlos recluidos a integrarlos en el sistema educativo a través de los colegios, aspecto con resultados muy significativos en la integración social de las personas con discapacidad. Si bien, este cambio de actitud del sistema y sus profesionales constituye uno de los mayores logros, no es menos cierto, que la efectividad de tales medidas no ha sido la deseable, sólo 1 de cada 26 discapacitados llega a cursar estudios universitarios frente a 1 de cada 6 en población general.

La Universidad como institución académica debe asumir su papel en el proceso general de desarrollo humano y social. En base a esta meta tiene que formar profesionales competentes y comprometidos para lograr una Sociedad más justa, más humana y solidaria. Este compromiso empieza logrando en nuestras propias aulas una integración efectiva de los jóvenes universitarios

con discapacidad mejorando el proceso educativo y facilitando la igualdad de oportunidades.

La Universidad, como institución académica, debe asumir la integración efectiva de los jóvenes universitarios con discapacidad mejorando el proceso educativo y facilitando la igualdad de oportunidades.

En consecuencia, las ***adaptaciones curriculares no significativas*** constituyen una estrategia educativa de que dispone el profesorado con el fin de individualizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de aquellos estudiantes que presentan unas dificultades en el mismo y están relacionadas con la diversidad del alumnado universitario.

El objetivo general es conocer y analizar los problemas y necesidades educativas especiales de los alumnos con discapacidad sensorial y motórica, que nos permita determinar las *adaptaciones curriculares no significativas* necesarias para la mejora del proceso de aprendizaje en las enseñanzas universitarias.

2.- Material y Métodos

Para conseguir este objetivo se plantea una investigación aplicada y social sobre el proceso educativo universitario en alumnos con discapacidad que realizan estudios universitarios en la Universidad de Salamanca.

-.Diseño del estudio: Se está realizando un estudio observacional y longitudinal con carácter retrospectivo del último quinquenio (2002-2006). Se

trata pues de un estudio descriptivo que pretende, mediante la recopilación de datos y mediante el desarrollo de una encuesta, conocer y valorar la situación en relación con las adaptaciones curriculares no significativas.

-Ámbito del estudio: El ámbito del estudio se corresponde con los campus universitarios de la Universidad de Salamanca, es decir, Salamanca, Béjar, Zamora y Ávila.

-Fuente de datos: alumnos universitarios con discapacidad matriculados, profesorado que haya impartido docencia a éstos y el personal de administración y servicios (PAS) de la Universidad.

-Instrumento de medida: cuestionario/protocolo educativo cumplimentado mediante entrevista personal, en el caso de los alumnos, y autocumplimentado, en el caso del profesorado y PAS.

-Base de Datos y Análisis estadístico: se realizó la introducción de las encuestas en la Base de Datos. El programa utilizado para realizar la explotación de los datos ha sido el *Programa Estadístico SPSS versión 11*. Se han utilizado un *estudio descriptivo de frecuencias*: elaboración y examen de los listados de frecuencias de todas las variables.

3.- Resultados

Se obtiene una muestra total de 319 universitarios con discapacidad matriculados durante los períodos académicos 2002-03, 2003-04, 2004-05 y 2005-06 (Ver **figura 1**). De ellos, 157 son hombres (49,2%) y 162 mujeres (50,8%).

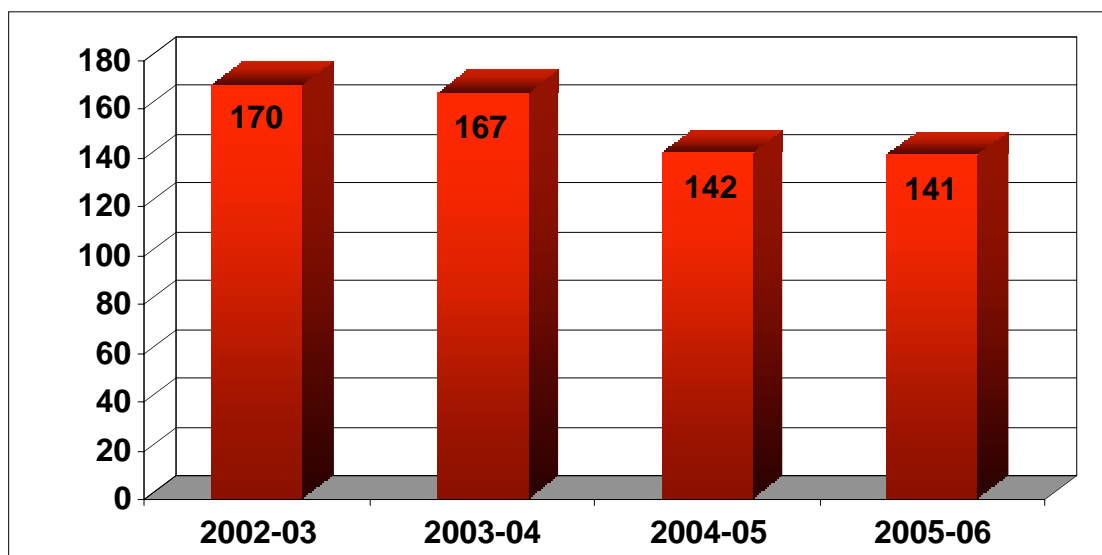


Figura 1.- Alumnos matriculados

En cuanto a los estudios, predominan las matriculaciones en las titulaciones pertenecientes a la rama de estudios *Ciencias Sociales y Jurídicas* (Licenciaturas de Derecho, Sociología, Psicología y Diplomaturas de Relaciones Laborales y Trabajo Social), 126(39,5%), seguido de *Humanidades*, 59 (18,5%), *Ciencias Experimentales*, 40 (12,5%), *Enseñanzas Técnicas*, 32 (10%) y, por último, *Ciencias de la Salud*, 28 (8,8%) (Ver figura 2).

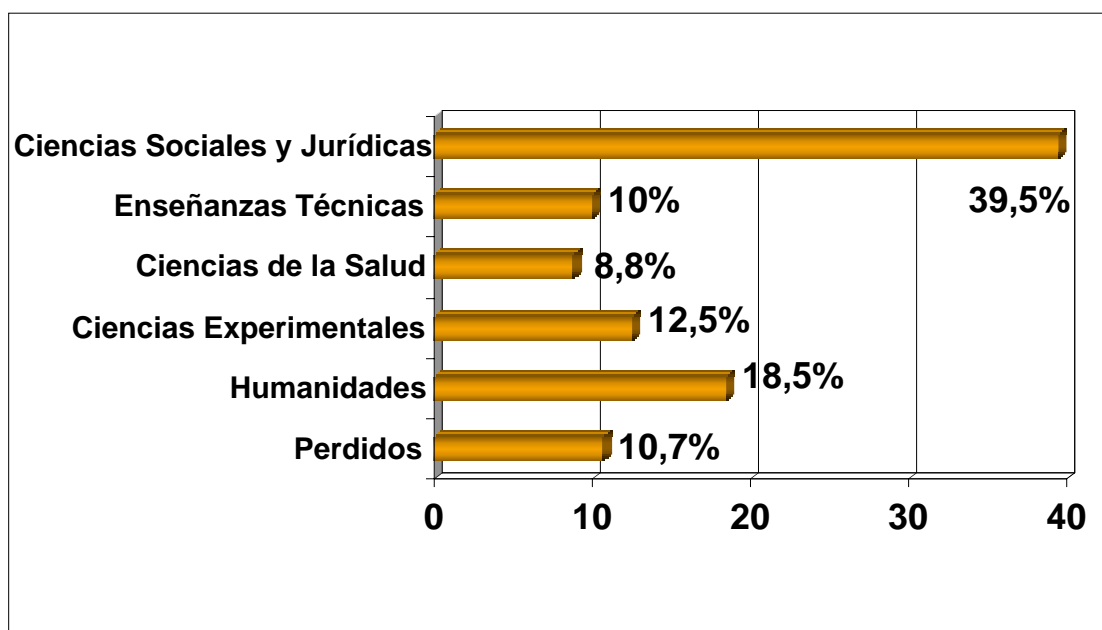


Figura 2.- Rama de estudios

La mayoría de los alumnos matriculados proceden de la propia Comunidad Autónoma de Castilla y León (Ver **figura 3**), 237 (80,9%), siendo Salamanca, con 159 alumnos, la provincia que más aporta, seguida de Zamora (36 alumnos), Ávila (18 alumnos), León (8 alumnos), Valladolid (7 alumnos), Burgos (4 alumnos), Palencia (4 alumnos) y Segovia (1 alumno). Destacar la Comunidad Autónoma de Extremadura, que por proximidad, aporta 20 alumnos (15-Cáceres, 5-Badajoz) (Ver **figura 4**).



Figura 3.- Distribución geográfica de los alumnos de Castilla y León



Figura 4.- Procedencia geográfica de los alumnos según CCAAs.

Todos los alumnos incluidos en el estudio presentan una discapacidad superior al 33%, el porcentaje medio de discapacidad obtenido es 53,74% (Desviación Típica: 20,69), amplitud o rango del intervalo: entre el valor mínimo 33% y el valor máximo 94%. Tipo de discapacidad más frecuente: *física* 27,3% (87/319), seguida de *visual* 14,1% (45/319), *auditiva* 9,7% (31/319) y *orgánica* 6,3% (20/319) (ver **figura 5**). El resto de los alumnos (142, 44,5%), bien no consta esta dato en el expediente, bien no disponemos de expediente.

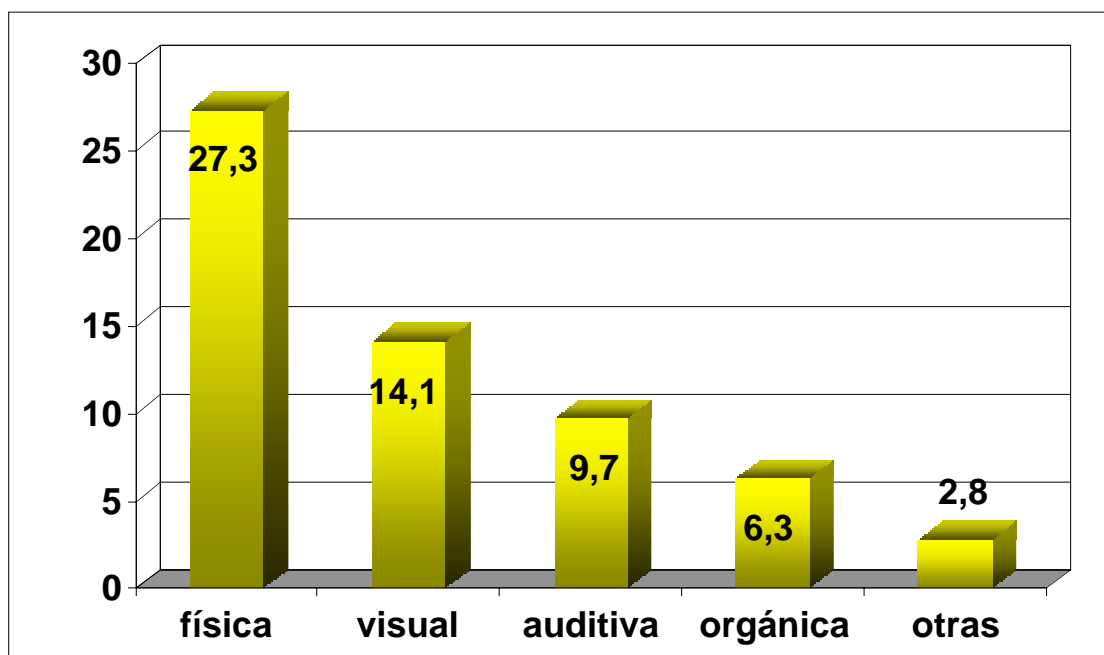


Figura 5.- Tipo de discapacidad

Conclusiones:

La situación en este nuevo milenio comienza a ser diferente y son cada vez más los jóvenes con discapacidad que acceden a estudios universitarios, siendo el campo de conocimiento de *Ciencias Sociales y Jurídicas* el que mayor aceptación tiene en este grupo poblacional.

En consecuencia, las *adaptaciones curriculares no significativas* en la Universidad constituyen una estrategia educativa necesaria con el fin de individualizar y mejorar el acceso (PAU) y el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes al objeto de garantizar la igualdad de oportunidades.

Agradecimientos.-

Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León por la financiación del proyecto *Adaptaciones curriculares no significativas en relación a la Discapacidad (Orden EDU/1856/2005 de 29 de noviembre)*.

BIBLIOGRAFÍA.-

-Arnaiz Sánchez P, Grau Company S (1977). Las adaptaciones curriculares en Secundaria. En: Sánchez Palomino A, Torres González JA. Educación Especial. Madrid: Pirámide.

-Consejería de Educación y Ciencia (1992). Guía de Adaptaciones curriculares. Sevilla: Ministerio de Educación y Ciencia y Junta de Andalucía.

-Evans P, Wendell K (1989). Adaptaciones curriculares organización escolar. Serie Documentos, 8. Madrid: MEC-CNREE.

-García Vidal J (1993). Guía para realizar adaptaciones curriculares. Madrid: EOS.

-Garrido Landívar J (1997). Adaptaciones curriculares. Madrid: CEPE.

-González Manjón D (1993). Adaptaciones curriculares. Guía de elaboración. Málaga: Aljibe.

-Ortego Hernando JL. Estudiantes con discapacidad y adaptaciones curriculares en los estudios superiores. Revista Mallorquina de Pedagogía 2000; 13: 207-218.

-Universidad de Salamanca (2005). Principios Normativos para la igualdad de oportunidades, acción positiva y no discriminación de las personas con discapacidad en la Universidad de Salamanca. Salamanca: SAS e INICO.

La Universidad y la atención a la diversidad ante el nuevo espacio europeo. Propuesta de un modelo de material educativo.

(Proyecto subvencionado por el MEC en su programa Estudios y Análisis 2006)

Montserrat Castellana Rosell

montserratcr@blanquerna.url.edu

Ingrid Sala Bars

ingridsb@blanquerna.url.edu

Universitat Ramon Llull

1. Introducción

Desde hace unos años estamos presenciando importantes cambios en la Universidad Española. Cambios que ya venían siendo solicitados por diferentes sectores de la sociedad española en las últimas décadas pero que ahora con la creación del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior se han convertido en una necesidad inmediata.

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) es un proyecto promovido por la práctica totalidad de países europeos cuyo propósito es desarrollar un proceso de convergencia en los sistemas educativos de educación superior. El objetivo principal de este proceso de convergencia es la adopción de un sistema flexible de titulaciones, claro y comparable, para poder favorecer y facilitar la movilidad de profesores y estudiantes y el atractivo de los estudios superiores europeos para otros países (Díez, E., 2005).

Si prestamos atención a los cambios que se realizarán en el sistema universitario con la adopción del EEES podremos ver como van a tener consecuencias directas para la población de personas con discapacidad que pretenda acceder a los estudios universitarios. Además debemos tener muy presente que el acceso de este colectivo a la universidad es un fenómeno creciente, imparable e irreversible. Como remarcaba Emiliano Díez¹, *hasta el momento son escasas las iniciativas que intentan investigar las consecuencias del EEES para las personas con discapacidad universitarias. Sin embargo, es*

¹ Díez, E. (2005). Los universitarios con discapacidad en el espacio europeo de la educación superior. *I Congreso Nacional sobre Universidad i Discapacidad*. Salamanca: ed. SAS.

de gran importancia analizar de un modo detallado todas las dificultades que podrían presentarse durante el paso por la universidad de las personas con discapacidad cuando el nuevo EEES esté completamente implantado.

Si queremos lograr una universidad inclusiva, competente y compatible con el resto de universidades europeas debemos observar el panorama europeo respecto a la población de estudiantes universitarios con discapacidad y al compararlo con el nuestro observaremos que en muchos de los casos es totalmente distinto al de nuestro país. La atención a la Discapacidad en las universidades españolas ha progresado bastante en la última década, pero aun tenemos que avanzar más para que los derechos de las personas con discapacidad sean efectivos (Mirón, M.A., 2005). En nuestro país todavía hay universidades que no disponen de los recursos necesarios para atender debidamente a la diversidad y por lo tanto muchos estudiantes con discapacidad no se encuentran en igualdad de oportunidades dentro las aulas universitarias (Castellana M.; Sala, I., 2005). Situación muy diferente de la que se vive en algunos países europeos (Inglaterra, Francia, Holanda, por ejemplo) donde el proceso de la inclusión de estos estudiantes en la universidad está mucho más avanzado (Peralta, A., 2005).

Los cambios que se producirán debidos a la implementación de la convergencia europea en la educación superior plantearán muchas dudas y retos que son importantes tratarlos desde un principio. La situación de los estudiantes con discapacidad pone en evidencia como el sistema universitario necesita ser revisado desde el punto de vista del aprendizaje del estudiante así como también desde el punto de vista de la enseñanza del profesor.

El EEES propone un cambio de paradigma desde la enseñanza basada en el *conocimiento* hacia el aprendizaje de *competencias* (Celma, 2005). En este nuevo contexto el profesor se convierte en el impulsor del aprendizaje de las competencias y actitudes que los estudiantes deben adquirir y deja de ser un simple transmisor de conocimiento (Celma, 2005). Esto nos llevará a la utilización de nuevas metodologías docentes, con clases mucho más dinámicas, con un uso frecuente de tecnologías de la información y comunicación, con un aumento de la interacción alumno – profesor y con

nuevos métodos de evaluación. Todos estos cambios requerirán esfuerzos por parte de la institución universitaria y especialmente por parte del docente.

Por lo tanto, como reflexiona José Emilio Palomero (2003), la universidad exigirá un profesorado comprometido con su triple misión de educador, docente e investigador y sobretodo con una formación psicopedagógica acorde con sus funciones: *“experto en comunicación personal, y en gestión de recursos y grupos; conocedor de las TIC; con capacidad para trabajar en equipo; motivado; responsable y satisfecho; reflexivo y crítico; mediador de aprendizajes significativos; emocionalmente inteligente; con sensibilidad social; capaz de formar profesionales competentes y a la vez ciudadanos libres, críticos, tolerantes, ilustrados, respetuosos, maduros y felices”*. Sin embargo, y haciendo referencia a la población de estudiantes con discapacidad, la mayoría de profesores universitarios se sienten inseguros o incómodos delante la diversidad en el aula debido al gran desconocimiento que dicen tener sobre la discapacidad, las metodologías pedagógicas inclusivas así como por la falta de infraestructuras para atender esta diversidad (Castellana, M.; Sala, I., 2005). Por eso, reclaman formación y apoyo de Servicios Especializados dentro la universidad. El 80% de los profesores y el 96% de los estudiantes considera la existencia de estos servicios una necesidad inmediata (Castellana, M.; Sala, I., 2005).

Un ejemplo claro que demuestra las dificultades con las que se pueden encontrar los estudiantes con discapacidad y los docentes en las nuevas líneas pedagógicas es en el uso de las TIC. El uso de las nuevas tecnologías puede dar grandes beneficios en el aula, pero también puede provocar graves dificultades de acceso a la información (Díez, E.; Verdugo, M.A., 1997). Consiguientemente las universidades deberán facilitar los medios técnicos y formación específica para el profesorado universitario con la finalidad de que las nuevas pedagogías propuestas por el EEES no causen más problemas de accesibilidad de los que ya existen en la actualidad (Díez, E., 2005).

También se deberá tener en cuenta que el colectivo de estudiantes universitarios será cada vez más diverso y heterogéneo. Nos encontraremos con una gran diversidad de estudiantes universitarios por lo que hace a su origen cultural y social, la edad, los intereses educativos, objetivos laborales

etc., y esto inducirá a la necesidad de implantar nuevos y diferentes itinerarios educativos más flexibles en función de las necesidades pedagógicas y de los objetivos profesionales (Company i Franquesa, 2005). Lo citado hasta ahora nos permite reflexionar sobre la importancia de que exista un replanteamiento de los currículums universitarios y su planificación. Dicha planificación tendrá que contemplar los parámetros del diseño universal para poder asegurar currículums más inclusivos que serán los que permitirán y facilitarán el uso de metodologías pedagógicas inclusivas y, por lo tanto, una educación para todos (Rose, D.; Mayer, A., 2002). Esto nos indica que en la universidad igual que en la enseñanza obligatoria el paradigma de la integración debería ir cambiando hacia el paradigma de la inclusión. La educación inclusiva trata de acoger a todo el mundo, comprometiéndose a hacer cualquier cosa que sea necesaria para proporcionar a cada estudiante de la comunidad y a cada ciudadano de una democracia el derecho inalienable de pertenencia a un grupo, a no ser excluido (Ferguson, 1999).

Todos estos datos reflejan la importancia de la formación de los docentes universitarios para afrontar con éxito el reto del nuevo Espacio Europeo de la Educación Superior.

Para aproximarnos al diseño universal en nuestras universidades la elaboración de guías docentes puede ser un primer paso. Este recurso puede favorecer la sensibilización de la comunidad docente e introducirla en el mundo de la discapacidad que hasta la actualidad es poco conocido para la mayoría de ellos.

2. Objetivos del estudio

El nuevo Espacio Europeo de la Educación Superior, como ya hemos mencionado anteriormente, va a plantear muchas dudas y retos a los docentes universitarios para atender a la diversidad en sus aulas. Una diversidad compuesta también por estudiantes con discapacidades físicas o sensoriales. Por este motivo queremos centrar nuestra investigación en la labor del docente dentro del aula. Concretamente, el propósito del presente estudio se centra en dos puntos:

1º Analizar la **percepción del profesor** universitario respecto a diferentes aspectos que intervienen en la **creación de aulas inclusivas** a partir de su experiencia en el aula y de la utilización y valoración de la “I propuesta de un material dirigido a docentes universitarios para atender la diversidad en el aula” (Castellana, M.; Sala, I., 2005).

Se analizarán los siguientes ítems:

Conocimientos sobre la discapacidad, el concepto de inclusión, la red de comunicación dentro la institución universitaria, las relaciones entre los elementos humanos que constituyen el aula y el diseño del currículum que contempla la evaluación, las adaptaciones curriculares, el procesamiento de la asignatura y el uso de las TIC.

2º Crear un **material de soporte-** actualizado y adaptado a las nuevas exigencias que sobre este tema requiere el EEES- para el docente universitario que responda con precisión a las necesidades que tienen cuando deben atender a los estudiantes con discapacidad dentro de sus aula y así poder ofrecer una enseñanza que **garantice la igualdad de oportunidades.**

Nuestra voluntad es ofrecer un material que ayude a consolidar la construcción de aulas inclusivas dentro del sistema universitario.

El análisis y la valoración de las percepciones de los profesores consultados nos permitirán dar respuesta a este segundo propósito de investigación.

3. Metodología

Esta investigación forma parte del proyecto “Universidad y Discapacidad” dirigido a trabajar como atender la diversidad dentro del marco universitario.

Durante el curso 2002/2003 se llevó a cabo el proyecto “*La discapacidad nace en la mirada del otro*”, cuyo objetivo principal fue la sensibilización de toda la comunidad educativa dando a conocer las características de los discapacitados visuales, auditivos y motrices, así como sugerir pautas para poder relacionarse con ellos, con el propósito de evitar actitudes de discriminación positiva o negativa y favorecer la integración de estos estudiantes a la universidad en igualdad de oportunidades. Se trabajó en el diseño de un material de divulgación dirigido a toda la comunidad educativa de los Centros

pertenecientes a la Fundación Blanquerna (FPCEE, FCC, EUIFN)² de a la Universidad Ramón LLull. La población diana estaba formada por el colectivo de profesores (432), Estudiantes (5250) y personal de PAS (151).

Durante el 2004/2005 se realizó la investigación: “*Estudiantes con discapacidad en las aulas universitarias: Estudio sobre a atención a la diversidad dentro las aulas universitarias*”, subvencionada en su totalidad por el Ministerio de Educación y Ciencia en su Programa: Estudios y Análisis 2005. Ref. EA2005-0075. Esta investigación centró sus objetivos en conocer las necesidades y dificultades que expresaban los estudiantes con discapacidad y los docentes universitarios, pertenecientes a distintas universidades de los Países Catalanes, para favorecer la plena integración de los estudiantes con discapacidad en el aula y en diseñar una primera Propuesta de material de soporte dirigido a orientar al docente universitario en la adquisición de herramientas y recursos que le permitieran impartir las clases con metodologías que garanticen la igualdad de oportunidades a los estudiantes con discapacidad física y/o sensorial: “I Propuesta de un material dirigido a docentes universitarios para atender la diversidad en el aula” (Castellana, M.; Sala, I., 2005).

La actual investigación se propone continuar y ampliar el anterior proyecto con el objetivo y finalidad de profundizar más en el **trabajo de los profesores dentro del contexto del aula**. Este proyecto pretende buscar la manera de seguir impulsando que el diseño de los programas de las asignaturas y las metodologías pedagógicas utilizadas por los docentes cuando impartan sus materias tiendan a contemplar la diversidad y por tanto se aproximen cada vez más a una metodología inclusiva que sin duda favorecerá que las personas con discapacidad puedan llevar a termino su proyecto formativo con las mismas oportunidades que el resto de estudiantes universitarios.

Para la realización de este estudio se partirá del material educativo: *I propuesta de una material dirigido a docentes universitarios para atender la diversidad en el aula* (realizada en la anterior investigación 2004/2005) que nos servirá de

² FPCEE: Facultat de Psicologia, Ciències de l’Educació i l’Esport
FCC: Facultat de Ciències de la Comunicació
EUIFN: Escola Universitària d’Infermeria, Fisioteràpia i Nutrició

punto de partida para conocer la percepción del profesor respecto a aquellos aspectos que intervienen en la creación de aulas inclusivas en la universidad. Se entregará dicho material a un grupo de docentes para que lo utilicen a lo largo de una asignatura y hagan una valoración. Dicha valoración se llevará a cabo respondiendo a un cuestionario y posteriormente se realizará una entrevista personal con cada uno de los docentes. La finalidad última es la de profundizar en el material de soporte para estar en disposición de generalizarlo a través de una muestra significativa.

La metodología escogida para nuestra investigación es cuantitativa y cualitativa con un método selectivo y se justifica por los objetivos anteriormente expuestos y queda delimitada en sus diferentes apartados de la forma siguiente:

Muestra

Los sujetos de esta investigación la constituirán un grupo de docentes escogido con un muestro no probabilístico de conveniencia

Grupo: una muestra significativa de **50 profesores universitarios** procedentes de las distintas universidades de los Países Catalanes, públicas y privadas, (UV, UA, UIJ, UIB, UB, UAB, UdG, URL, UdL, UPF, UPC) que hayan tenido estudiantes con discapacidad dentro sus aulas en los 2 últimos años.

Profesión: todos los sujetos entrevistados serán profesores universitarios que impartan docencia en las distintas áreas: Ciencias, Ciencias sociales, Humanidades, Ciencias de la salud y Ingenierías.

Método:

Para realizar este estudio se elaborará un cuestionario *ad hoc*, dirigido a los docentes universitarios que nos permita valorar la percepción de este colectivo respecto a la creación de aulas inclusivas en la universidad. Los cuestionarios serán semiestructurados, con preguntas abiertas y cerradas, que serán creados especialmente para lograr el objetivo propuesto anteriormente.

En la elaboración del cuestionario se tendrá en cuenta los siguientes aspectos:

a) Concepto de inclusión, b) metodologías pedagógicas inclusivas, c) conocimiento de la discapacidad, d) red de comunicación dentro la institución universitaria, e) el diseño del currículum: adaptaciones curriculares, evaluación, TIC, procedimiento de la asignatura y f) relaciones entre los elementos humanos que constituyen el aula.

A continuación se pretende realizar una entrevista semiestructurada, con cada sujeto, partiendo de los ítems propuestos en el cuestionario contestado previamente por cada uno de ellos y así poder aclarar, precisar y profundizar en las respuestas dadas en los respectivos cuestionarios.

4. Resultados y conclusiones

La presente investigación en estos momentos está en fase de análisis de datos, pero los primeros resultados obtenidos ya nos permiten destacar algunos aspectos significativos referentes a la valoración del material docente³:

- El material proporciona más seguridad a los profesores cuando deben impartir sus clases donde hay un estudiante con discapacidad.

“Sí proporciona más seguridad (aunque necesitaría otros soportes) pero sobretudo lo que permite es reflexionar sobre la discapacidad”

- Los profesores opinan que la información proporcionada por el material es suficiente y se sienten más preparados.

“La encuentro muy completa por el hecho que está muy pautada y adaptada a las necesidades de los profesores”

- La lectura del material les ayuda a reflexionar y sensibilizarse sobre el tema de la discapacidad.

“La verdad es que nunca había reflexionado de manera tan precisa sobre el tema”

“Hace reflexionar sobre cosas que conoces pero que no piensas en ellas”

- Confirman la necesidad de tener un material de este tipo a su abasto.

“Pienso que es un material muy adecuado porque te permite poder comprender y atender de forma general a los estudiantes con

³ Los ejemplos escritos en cursiva que se explicitan en estos resultados han sido extraídos de las justificaciones realizadas por los docentes participantes de la presente investigación.

discapacidad. Luego haría falta saber como llevar a cabo un seguimiento más individualizado”

- Lo valoran como un buen recurso pero también necesitarían otros, como por ejemplo, un servicio especializado.

“Necesitaría también la intervención de los técnicos de los servicios de apoyo de las universidades y la búsqueda de recursos externos al profesorado como las colaboraciones voluntarias o los docentes en las tutorías específicas”

Así mismo, se observa una tendencia a valorar muy positivamente los siguientes apartados:

- **SOPORTE** especialmente el sub- apartado sobre *diseño curricular*

Los primeros resultados obtenidos indican que las principales demandas respecto a este tema se centran en la necesidad de tener ejemplos concretos sobre cómo realizar el procedimiento de una asignatura para que sea inclusivo, y cuáles, cómo y cuándo se deben utilizar las TIC. Por otro lado valoran muy positivamente el uso de la evaluación continua aunque algunos no ven clara su posible aplicación debido a la masificación d'estudiantes que hay de las aulas universitarias.

“Se debería hacer referencia a la necesidad de contar con soporte especial por parte de la universidad; para muchos profesores estas tecnologías son todavía muy nuevas y provocan inseguridad.”

“En la docencia se usan programas informáticos específicos que pueden suponer barreras. Se nos debería informar sobre como superarlas”

“El contenido es adecuado, pero creo que sería conveniente poner algún ejemplo de evaluación continua o dar algunos criterios para hacerla”

- **INFORMACIÓN** sobretodo el sub-apartado que hace referencia al *concepto de inclusión educativa*.

Los primeros datos obtenidos referentes a la valoración del concepto inclusión en la universidad nos muestran un acuerdo mayoritario respecto a la definición del concepto y la necesidad de implementarlo, aunque algunos docentes muestran un cierto escepticismo sobre la posibilidad real de aplicarlo en las aulas universitarias.

“El concepto de inclusión queda muy claro en el dossier. Lo difícil es poderlo llevar a la práctica: grupos muy numerosos, programas preestablecidos, etc.”

“Aunque el estudio hace referencias a las aulas y es el aspecto central del estudio, quizás en la parte de información podría hacerse más énfasis a que la inclusión ha de ir más allá del aula, en todos los aspectos de la universidad incluyendo los aspectos prácticos que se pueden desarrollar en empresas, centros asistenciales... (teniendo en cuenta además que en el nuevo modelo educativo de Educación Superior se reducirá la presencialidad en el aula)”

Por otro lado, el estudio nos indica que un material educativo dirigido a docentes universitarios para atender a la diversidad no es el único recurso necesario para poder lograr un aula inclusiva. Se confirma, sin embargo, como una herramienta potente para fomentar la reflexión, el cambio de actitudes y creencias respecto a la discapacidad y las metodologías pedagógicas inclusivas.

Todo esto nos lleva a concluir que la creación y el uso de guías o materiales docentes para atender a la diversidad en las aulas universitarias puede ayudar a construir aulas cada vez más inclusivas dentro del sistema universitario donde todos los estudiantes puedan participar en igualdad de oportunidades.

Bibliografía

- Celma, M.D. (2005). “Nuevos retos para la formación universitaria” *Educaweb.com* (25/04/2005)
- Castellana, M.; Sala, I. (2006). “La universidad ante la diversidad en el aula” *Revista Aula Abierta*. (Próxima publicación nº 84)
- Company i Franquesa. (2005). “El Espacio Europeo de Educación Superior; un ejemplo de cómo se construye Europa”. *Educaweb.com* (25/04/2005).
- Díez, E. (2005). “Los universitarios con discapacidad en el espacio europeo de educación superior”. I Congreso Nacional sobre Universidad y Discapacidad. Salamanca: Gráficas LOPE
- Díez, E.; Verdugo, M.A. (1997). “La teleformación como alternativa a la formación presencial para personas con discapacidad” En Verdugo et al. Actas de las II Jornadas de Investigación sobre Personas con Discapacidad. Salamanca: Gráficas Varona.
- Ferguson, D.; Jeanchild, L. (1999). “Cómo poner en práctica las decisiones curriculares”. A: Stainback, S.; Stainback, W. (comp.). Aulas inclusivas. Madrid: Narcea, p. 179-194.

- Mirón, J.A.; Gallego, J.A.; Alonso, M.; García, J.L. (2005). “Universidad y discapacidad: diagnóstico de situación”. I Congreso Nacional sobre Universidad y Discapacidad. Salamanca: Gráficas LOPE.

DETECCIÓN DE LAS NECESIDADES ESPECIALES DEL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD EN LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA.

Gemma Rodríguez Infante¹. Diego Jesús Luque Parra².

INTRODUCCIÓN

Resulta obvio, y reiterativo, expresar que cualquier alumna o alumno, presenta necesidades educativas en su proceso de aprender, que surgen de sus características individuales, historia personal y familiar y de sus contextos de desarrollo. Necesidades que son especiales, cuando se advierten en alguna persona o estudiante con discapacidad, pero con la precisión de que el adjetivo especial, no se refiere al trastorno o distintividad, sino a la debida atención a sus dificultades y a los recursos que por ello precisan (Luque y Romero, 2002). Deben vencerse aún actitudes y romper estereotipos de *necesidades educativas especiales = estudiante con discapacidad*, abriendo paso hacia una pedagogía y didáctica centrada en el alumno, al que se le trata en adecuación a sus necesidades, como resultado integrado de sus capacidades e intereses. Si apreciamos la discapacidad como adjetivo o atributo complejo, formado tanto por condiciones contextuales como personales, ello conlleva la necesidad de compensación en la vida personal y social, así como de la comunidad y su responsabilidad, en la accesibilidad para la participación plena de la vida en sociedad (Luque, 2006). En un marco educativo y de enseñanza superior, expresarnos en términos de necesidades educativas especiales, supone establecer un sistema de aceptación y reconocimiento, de provisión de servicios y apoyos, a los estudiantes con discapacidad, cumpliéndose los principios de normalización e integración, en una continuidad a lo largo de la estructura del sistema educativo, no siendo la Universidad excepción a la misma. El marco legal y de desarrollo constitucional, establecen tanto la promoción y desarrollo de medidas de apoyo y compensación, como la evitación de la discriminación, garantizándose una vida plena en derechos civiles, sociales, económicos y culturales. De esta forma, la respuesta de la

¹ Oficina Técnica del Servicio de Apoyo al Alumnado con Discapacidad. Universidad de Málaga. (29071) Campus de El Ejido. gri@uma.es

² Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Málaga. Campus de Teatinos, (29071) Málaga. dluque@uma.es

Universidad al alumnado con discapacidad tiene dos frentes de actuación, de un lado, la atención al desarrollo de sus capacidades e intereses, a través de los elementos de compensación y adaptación curricular; y por otro, la facilitación de los elementos de acceso y dominio de situaciones, con los que alcanzar niveles de igualdad con sus compañeros sin dificultades.

En una propuesta de hacer operativos los objetivos y actuaciones de trabajo con los estudiantes universitarios con discapacidad, su detección y conocimiento son aspectos obviamente fundamentales, para un adecuado desarrollo socioeducativo de esos alumnos y proveer los apoyos y servicios oportunos. En este sentido, el presente estudio, formando parte de una investigación más amplia, realizada por el Servicio de Apoyo al Alumnado con Discapacidad (SAAD) de la Universidad de Málaga (UMA), trata de analizar y reflexionar sobre las necesidades de sus estudiantes con discapacidad, sus características y tipo, según el centro donde cursan sus estudios.

1. - ASPECTOS Y PLANTEAMIENTOS.

1. 1.- Objetivos.

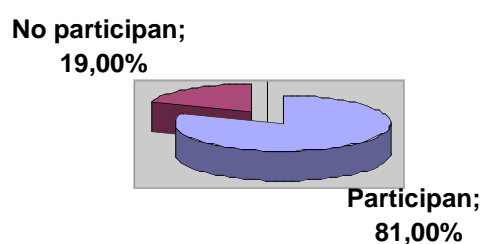
a). - Detectar al alumnado de la Universidad de Málaga con necesidades especiales, derivadas de situación de discapacidad.

b). - Analizar las necesidades detectadas según el tipo de titulación que cursa el estudiante con discapacidad.

1. 2.- Muestra.

El estudio se realizó en el curso académico 2005-06, periodo en el que encontraban matriculados en la Universidad de Málaga, 232 alumnas y alumnos con discapacidad. De esta población, una muestra representativa, el 81% (188 alumnos), participó en la investigación (gráfica 1), contestando a un cuestionario *ad hoc* diseñado por los autores de este trabajo.

Gráfica 1. - Participación de alumnos con discapacidad.



1. 3. - Instrumentos.

Para el análisis de las necesidades del alumnado con discapacidad se utilizó un cuestionario propio, diseñado para la investigación, en el que se consideran, además de una breve historia personal y académica, un total de 7 cuestiones que giran en torno al acceso a la Universidad, finalidad de los estudios, dificultades o barreras encontradas y elementos de adaptación. De su análisis se pretende obtener el conjunto de necesidades especiales y de apoyos o recursos precisos, teniéndose en cuenta datos del centro donde cursa sus estudios el alumno. En este aspecto, la pregunta *Apoyos especiales demandados*, permite al alumno responder una o varias de las siguientes respuestas:

- Adaptación curricular (AC): Adaptación de la metodología de clase, del material didáctico y/o de la temporalidad, entre otras.
- Adaptación de exámenes (AE): Adaptación de la estructura y la temporalidad de las pruebas de evaluación.
- Adaptación del medio físico (AM): Adaptación del mobiliario y supresión de barreras arquitectónicas.
- Ayudas técnicas (AT): Tecnologías de acceso a la información. Grabadoras, equipos de frecuencia modulada, ordenadores portátiles, software específicos.
- Ayudas económicas (E): Becas y beneficios económicos.
- Otros (O): Otras adaptaciones solicitadas por el alumno, no reflejadas en las opciones anteriores.

1. 4. - Procedimiento.

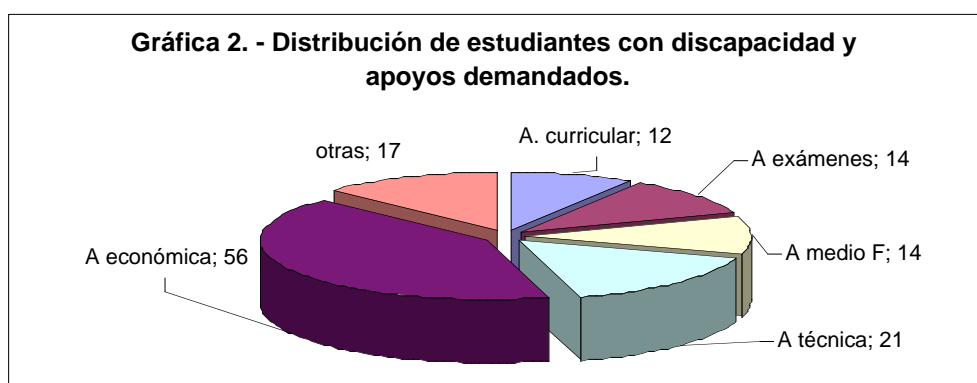
El estudio se comienza comenzó a mediados del 2005 con el diseño del cuestionario, tras lo que, en una segunda fase, se procedió a contactar con el alumnado con discapacidad de la UMA, solicitando su colaboración voluntaria. Esta fase fue la más extensa en el tiempo, al tratarse del elevado número de alumnos, con algunos de los cuales difícil contactar. Finalmente, se determinó el análisis estadístico de los datos obtenidos, desarrollo que produjo, además de tiempo y dedicación, una gran cantidad de información y de relevancia en la misma.

2. - RESULTADOS.

Los datos se refieren al mencionado 81% (188 alumnos/as) de los 232 alumnos/as con discapacidad que participaron en el estudio, pero dado ese alto

nivel de participación, así como que en el 19% restante no se expresó un claro rechazo de participación, sino su no disponibilidad, puede aceptarse que la representatividad es casi total. En consecuencia, uno de los objetivos, el de detectar al alumnado de la Universidad de Málaga con necesidades especiales, derivadas de su situación de discapacidad, está no sólo cumplido, sino que se incrementa con un mejor conocimiento de sus circunstancias, tras el análisis de conjunto de los datos.

Así, en la respuesta al ítem *Apoyos especiales demandados*, se tiene que el 44% de los alumnos precisan de algún tipo de medida compensatoria. Si bien, se estima que esta cifra es superior ya que en nuestra experiencia del SAAD, se observa cómo otros alumnos que precisan apoyos, por diferentes razones, no los solicitan o no los aceptan. De los 82 alumnos que han contestado a la cuestión, la expresión de sus necesidades de apoyo puede destacarse en la distribución de la gráfica 2.



Se aprecia como la ayuda más demandada es la de tipo económica, solicitándola 56 de los 82 alumnos. Aunque, los estudiantes con discapacidad están exentos del pago de la 1º matrícula, es comprensible que soliciten más ayudas de este tipo ya que, su situación de discapacidad precisa en muchos casos, mayores recursos como transporte privado del domicilio al centro universitario, adaptaciones técnicas para la vida diaria... Recursos y servicios financiados por la Universidad (alumnos colaboradores, material técnico adaptado dentro de la Universidad o taxis para trasladarse al centro de estudio) que, en algunos casos, podrían escapar del ámbito de actuación de los servicios universitarios, siendo conveniente alguna reflexión sobre los mismos.

La segunda medida más solicitada (21 de los 82 estudiantes) son los recursos técnicos de acceso al currículum. Así, entre otras, solicitan uso de

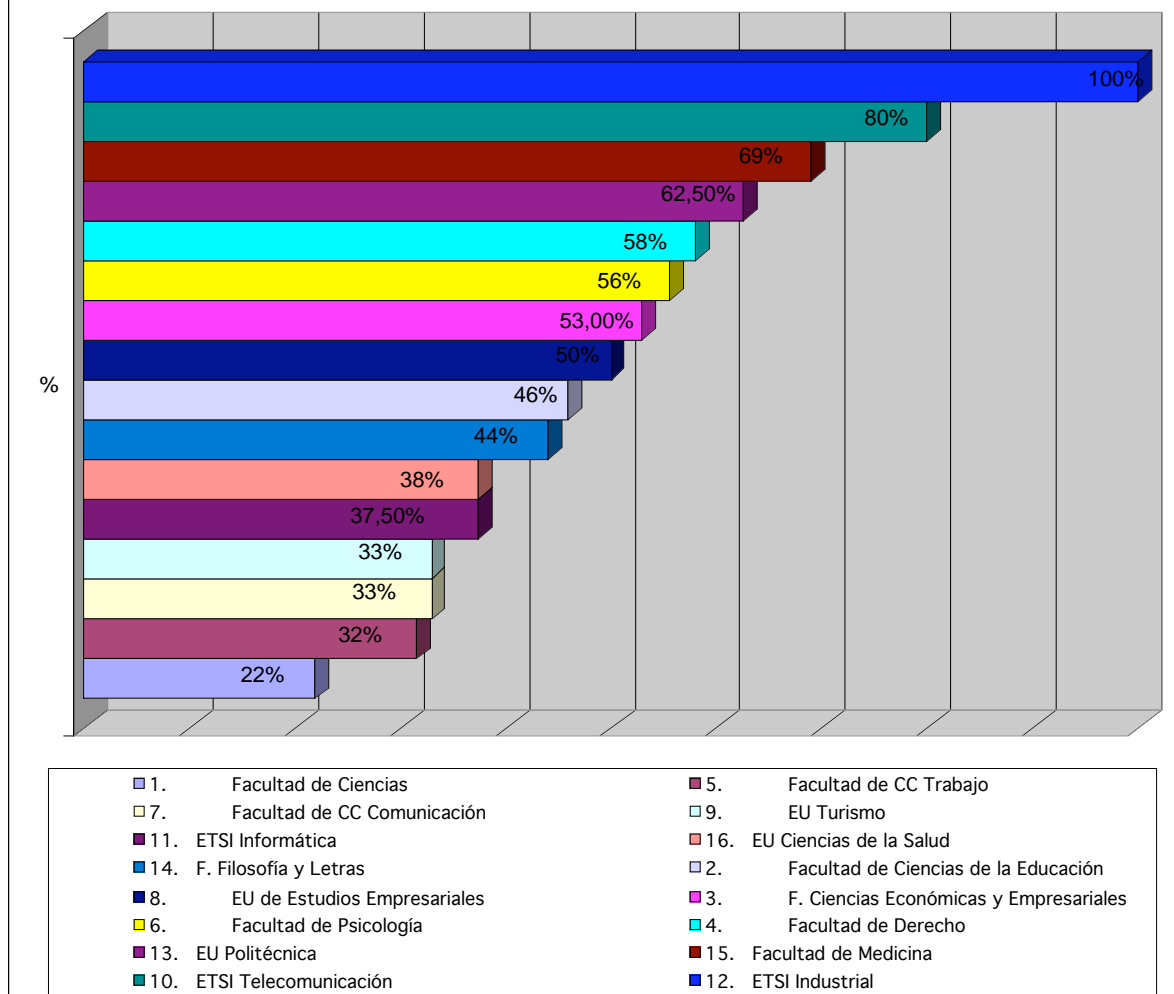
grabadoras, programas de aumento de las imágenes, pantallas con caracteres más grandes y ordenadores portátiles en clase. 17 alumnos han manifestado su necesidad de otro tipo de apoyos diferentes a las opciones planteadas en el cuestionario, entre los que se encuentran más plazas de aparcamientos reservadas para personas con discapacidad, cuidadores en casa, o programas de técnicas de estudio.

En último término, también se han solicitado adaptaciones de exámenes y adaptaciones del medio físico, en concreto, por 14 alumnos/as, a las que les siguen las adaptaciones del currículum, señaladas por 12 estudiantes, referidas estas últimas, principalmente, a adaptaciones de acceso al currículum, como cambios en la metodología docente, en el material didáctico utilizado, o en su disposición a algunos alumnos con antelación.

Paralelamente a su detección, se ha realizado un análisis de estas necesidades según el tipo de titulación que cursa el estudiante. Las diferentes ramas científicas y sus titulaciones, tienen características docentes, curriculares y organizativas propias, regidas por la naturaleza de los contenidos y destrezas a impartir. Atendiendo a esto, se espera que el tipo de estudios desarrollados, influya en la forma y la cantidad de recursos que van a precisar su alumnado con discapacidad, confirmándose así en los resultados obtenidos del estudio.

En la gráfica 3 se encuentran, clasificados por centros, la proporción de estudiantes con necesidades educativas especiales, que han expresado su condición de discapacidad y ayudas. Únicamente en la Facultad de Bellas Artes y en Arquitectura, aunque estén matriculados alumnos con discapacidad, no se ha manifestado la necesidad de ningún tipo de apoyo, lo que manifiesta la existencia de un número de alumnos que prefiere no expresar su discapacidad ni necesidades especiales.

Gráfica 3. - Proporción de estudiantes con discapacidad y necesidades educativas especiales por centro.



Se observa como la totalidad de los alumnos entrevistados en la E. T. S. de Ingeniería Industrial, demandan ayudas, seguidas por la E. T. S. de Telecomunicación y la Facultad de Medicina con el 80% y el 69% respectivamente. Del análisis de los datos se puede extraer que, donde más medidas compensatorias se demandan son aquellos centros en los que se imparten titulaciones técnicas, debido probablemente a la naturaleza y accesibilidad de su currículo.

Es cierto que en los apoyos demandados se dan diferentes opciones, de forma que el alumno puede solicitar una adaptación curricular (adaptación de la metodología de clase, del material o de la temporalidad), o más específicamente, una adaptación de las pruebas de evaluación, así como adaptaciones del medio físico (adaptaciones del aula, del acceso al edificio o

de otras instalaciones de los centros), adaptaciones técnicas de acceso al currículum (utilización de grabadoras, ordenadores portátiles, equipos de frecuencia modulada...), ayudas económicas, u otras no determinadas en el cuestionario. Su análisis por rama científica se muestra en la tabla 1.

Tabla 1. - Proporción de alumnos que han solicitado diferentes medidas compensatorias por ramas científicas.

Rama	AC	AE	AM	AT	E	Otras
Experimentales ³	0%	11%	0%	11%	22%	0%
C. Sociales y ⁴ Jurídicas	10%	7%	8%	11%	30%	3%
E. Técnicas ⁵	4,5%	14%	4,5%	9%	50%	27%
Humanidades ⁶	5,5%	17%	11%	0%	22%	17%
C. Salud ⁷	0%	0%	14%	33%	43%	9,5%

Donde más adaptaciones curriculares se han solicitado es en Ciencias Sociales y Jurídicas. El 10% de los alumnos con discapacidad que desarrollan estudios relacionados con esas áreas de conocimiento, solicitan adaptaciones del currículum, dato que puede ser peculiar, ya que las titulaciones impartidas en esta rama, presentan en general, contenidos bastante accesibles. Sin embargo, en las Enseñanzas Técnicas (4,5%) y Ciencias de la Salud (0 %), se esperaba otra proporción al impartir contenidos eminentemente prácticos y de mayor dificultad en su accesibilidad.

Por otro lado, las titulaciones con mayor proporción de alumnos que solicitan la adaptación de las pruebas de evaluación, son las relacionadas con la rama de Humanidades, con el 17% de estudiantes. Dato un tanto sorprendente teniendo en cuenta que, al igual que las titulaciones de las Ciencias Sociales y Jurídicas, son estudios con contenidos y objetivos de gran accesibilidad o susceptibilidad de adaptación. En cualquier caso, en mayor

³ A esta rama pertenecen las titulaciones impartidas en la Facultad de Ciencias.

⁴ A esta rama pertenecen las titulaciones impartidas en las Facultades de Económicas, Psicología, Ciencias de la Educación, Ciencias del Trabajo, Ciencias de la Comunicación, Turismo y la Escuela Universitaria de Ciencias Empresariales.

⁵ A esta rama pertenecen las Ingenierías y la Licenciatura en Arquitectura.

⁶ A esta rama pertenecen las Licenciaturas impartidas en la Facultad de Filosofía y Letras y la Licenciatura en Bellas Artes.

⁷ A esta rama pertenecen la Licenciatura en Medicina y las Diplomaturas de Logopedia, Enfermería y Fisioterapia.

medida se solicita más tiempo en los exámenes y cambios en su presentación (orales-escritos).

Los centros donde se imparten la Licenciatura de Medicina y las Diplomaturas de Enfermería y Fisioterapia (en el momento de la realización del estudio, no existían alumnos/as con discapacidad matriculados en la Diplomatura de Logopedia) presentan la mayor proporción de estudiantes que demandan adaptaciones del medio físico, seguida de la Facultad de Filosofía y Letras, donde se imparten las titulaciones de Humanidades. Los edificios donde se imparten estas enseñanzas, son de los primeros edificios de la Universidad de Málaga, cuya construcción se realizó sin cumplir la normativa básica de accesibilidad arquitectónica actualmente vigente, con legislación menos exigente. En los últimos años se han llevado a cabo numerosas obras para mejorar su accesibilidad, pero aún quedan determinadas adaptaciones por hacer debido a la planificación arquitectónica y antigüedad de estos centros docentes (Luque, Rodríguez y Romero, 2005).

La Facultad de Medicina y la Escuela Universitaria de Ciencias de la Salud, son los centros donde más adaptaciones técnicas se han demandado, con el 33% de los estudiantes entrevistados. Entre estas adaptaciones se encuentra el uso de grabadora, de ordenadores, y de amplificadores de letra. La experiencia con estudiantes con discapacidad que desarrollan sus estudios en estos centros, refleja la necesidad del uso de las nuevas tecnologías para la accesibilidad a los contenidos prácticos.

Como ya se ha expresado, las ayudas económicas son las más solicitadas por los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Málaga, siendo la proporción mayor en las Enseñanzas Técnicas, donde el 50% del alumnado solicita estas ayudas. Un factor que puede influir en este dato es el tiempo de permanencia de los alumnos en estas enseñanzas, que suele mayor que en otras titulaciones. En las Ingenierías es donde más proporción de otro tipo de ayudas se solicita, el 27% de estudiantes con discapacidad ha demandado, independientemente de las opciones ofrecidas en el cuestionario, otras adaptaciones, como un cambio en la actitud del profesorado o la necesidad de la orientación profesional.

Los datos nos muestran como las titulaciones impartidas en la Escuela Técnica Superior de Ingeniería Industrial, Telecomunicaciones y la Escuela

Universitaria Politécnica, todas de la rama de enseñanzas técnicas, precisan de mayor número de adaptaciones, así como la Licenciatura de Medicina, si bien, dependiendo de cada centro, se precisan en mayor o menor proporción los tipos de medidas.

3. – ELEMENTOS PARA UNA CONCLUSIÓN.

La Universidad de Málaga, con el objetivo de mejorar sus servicios a los estudiantes con discapacidad, trabaja a través de su Servicio de Apoyo al Alumnado con Discapacidad para favorecer un entorno inclusivo. Si esta Universidad ha tenido una matrícula en su curso 2005-06, de 232 estudiantes con discapacidad, en el 81% de éstos se ha detectado que, si bien no todos presentan necesidades educativas especiales, un número bastante significativo, el 44%, sí precisan de algún tipo de apoyo para poder desarrollar sus estudios universitarios. En la realidad de las ayudas prestadas y de las solicitudes presentadas, ese porcentaje se estima en torno al 30%. Como se ha expresado en otro lugar (Luque y Rodríguez, 2006), ese desfase, que parece típico en las Universidades, españolas y europeas, de no manifestar su discapacidad, podría deberse a que el alumno no quiere que se sepa o le resta importancia a su discapacidad, o como si ésta supusiera alguna dificultad llevadera y no encasillarse como alumno discapacitado, prefiriendo vivir su condición como un alumno más. Sea como fuere, siendo uno de los objetivos del SAAD responder a estas necesidades, previa evaluación del alumno y sus características personales, se valora como objetivo conseguido en la apertura y conocimiento del Servicio a sus posibles beneficiarios.

Entre los apoyos más demandados se encuentran las ayudas económicas y técnicas, seguidas de la adaptación de exámenes, la supresión de barreras arquitectónicas y la adaptación curricular, así como otras opciones, independientemente de las sugeridas en el cuestionario, como la actitud del profesorado y la orientación profesional y laboral.

Se comprueba cómo, los estudios y carreras influyen en el tipo de adaptación que suele solicitar el alumnado con discapacidad, siendo sin duda, una cuestión de interés y de utilidad en la atención y el trabajo de nuestro Servicio de Apoyo al Alumnado con Discapacidad. Las adaptaciones curriculares se aplican principalmente, en las titulaciones relacionadas con las Ciencias Sociales y Jurídicas, mientras que la adaptación de exámenes, se ha

solicitado en mayor proporción en la Facultad de Filosofía y Letras (Rodríguez y Luque, 2006). Los estudiantes de la Facultad de Medicina y la Escuela Universitaria de Ciencias de la Salud, son los que demandan en mayor proporción la eliminación de barreras arquitectónicas y las adaptaciones técnicas. Las ayudas económicas, aunque de mayor generalidad en todos los centros, en las Enseñanzas Técnicas tienen mayor demanda.

En una conclusión final, los dos frentes de actuación que comentábamos en la introducción, nuestro Servicio trata de convertirlos en una intervención de proceso educativo y formativo, desde la que facilitando elementos de acceso, puedan dominar situaciones, compensarse y adaptarse su desarrollo del currículum, elementos todos con los que se busca alcanzar niveles de igualdad con sus compañeros sin dificultades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Alcantud, F.; Ávila, V.; Asensi, M. C. (2000). *La Integración de estudiantes con discapacidad en los estudios superiores*. Valencia. Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Luque, D. J. (2006). *Orientación Educativa e Intervención Psicopedagógica en el alumnado con discapacidad. Análisis de casos prácticos*. Málaga. Aljibe.
- Luque, D. J.; Rodríguez, G.; Romero, J. F. (2005). "Accesibilidad y Universidad. Un estudio descriptivo". *Intervención Psicosocial, Vol. 14. 2. (209-222)*.
- Luque, D. J. y Rodríguez G. (2006). "Aspectos de Intervención Psicopedagógica en el Alumnado Universitario con Discapacidad". En *Actas del I Congreso Internacional de Psicopedagogía*. Universidad de Granada, Campus de Melilla.
- Rodríguez G. y Luque D. J. (2006): "Adaptación Curricular en el alumnado universitario con discapacidad". En J. Uriarte y P. Martín: *Necesidades Educativas Especiales, Contextos desfavorecidos y Apoyo social*. Bilbao. Psicoex.
- Verdugo, M. A. (1995). *Personas con discapacidad: perspectivas en los trastornos del desarrollo*. Madrid. Pirámide.

EL Reto de la biblioteca universitaria como recurso para la educación en el EEES: los servicios de apoyo, servicios especiales¹ para personas con discapacidad en las Bibliotecas universitarias españolas.

Autor/es.: Millán Reyes, Ana Nieves. C/ Hortaleza, N° 82, 4º C. Madrid.
C.P.:28004. e-mail.: x5096964@correo.ugr.es ; Millán Reyes, María Juana.

Resumen.:

EL Reto de la biblioteca universitaria como recurso para la educación en la EEES: los servicios de apoyo, servicios especiales para personas con discapacidad en las Bibliotecas universitarias españolas.

En el actual espacio de educación superior los recursos de acceso a la información entre ellos el Servicio de Biblioteca constituye un eje principal de acceso al conocimiento e información, de formación en habilidades y competencias informacionales. Por ello se pretende analizar las características, y servicios proporcionados, tipos, etc., a las personas con discapacidad por la biblioteca universitaria, como servicio que no puede dejar al margen a esta parte del alumnado, cada vez está más presente en la vida universitaria. Para poder realizar una visión de conjunto de la situación actual en que se encuentran estos usuarios.

¹ Los *servicios especiales* son el medio con el que se pretende hacer realidad los derechos de los ciudadanos sobre las bibliotecas, y los problemas específicos de distintos colectivos con la información, la cultura, y el acceso al conocimiento, y las medidas que estas deben adoptar para superarlos. Se llaman servicios especiales por cuanto se atienden con modos peculiares, colecciones especiales, etc... a colectivos diferenciados. (Gómez Hernández, J.A.,2002)

Abstract.:

The university library challenge giving support for education at the EEES: based services, special services for disabled people on the Spanish university libraries.

The based access for information at the current high school, included the Library Service, represents the focal point of information search, of abilities and information field. It expect to analyze the characteristics of the services give, types... for disabled people becoming a service for all of students not excluding those who are coming a big number at the university life. For a global view of the present situation in which are these users.

1. INTRODUCCIÓN.

En el actual Espacio de Educación Superior se recoge como objetivos básicos de este modelo, el desarrollo científico, técnico, tecnológico y cultural de la sociedad, la cohesión social, **la igualdad de oportunidades** y de participación y la integración laboral de los ciudadanos. El Espacio Europeo de Educación Superior proporciona un nuevo modelo de aprendizaje basado en el aprendizaje realizado por el estudiante que parte de una base de un conocimiento establecido sobre la que construye y realiza un avance autónómico, experiencias significativas, trabajo personal y por último se le evalúa. Dentro de este contexto, la universidad y sus servicios han de afrontar nuevos retos, roles y en concreto el Servicio de Biblioteca que sin duda alguna es una de las principales fuentes de acceso al conocimiento e información, no sólo para los docentes, sino para el resto de la comunidad universitaria y entre ellos las personas con alguna discapacidad o diversidad funcional.

Este rol consiste en hacer posibles las experiencias de aprendizaje facilitando con la tecnología el acceso de las personas al conocimiento y al aprendizaje tanto de forma individual como colaborativa (Suárez Arroyo, 2005:35).



Figura 1.: Rol de la biblioteca en el Espacio Europeo de Educación Superior. Fuente: (Suárez Arroyo, 2005:34:)

El Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES) es visto por las bibliotecas universitarias españolas (BUE) como una oportunidad para incrementar su integración en los procesos de enseñanza, aprendizaje e investigación de las Universidades, en un momento en el que los cambios en los modos de acceso a la información pueden producir una cierta relegación de sus usos tradicionales, y la biblioteca debe buscar implantar **servicios de valor añadido** para sus usuarios (Gómez Hernández, 2004:1). Aunque hemos de decir que como todo proceso de cambio cuenta con dificultades.

Por esta razón, fundamental para el desarrollo de la vida académica, el desarrollo de habilidades de formación, información y acceso al conocimiento, la biblioteca ha de erigirse en un servicio central que no puede dejar al margen

a esta parte del alumnado que cada vez está más presente en la vida universitaria. Y no en un servicio segregador, al margen del cambio social que está aconteciendo, dónde las personas con alguna discapacidad acceden a estudios universitarios convirtiéndose en activos de la sociedad de la que forman parte y a los que hay que proporcionarles servicios de valor añadido.

En esta comunicación deseamos realizar un estado de la cuestión acerca de la situación actual de los servicios de apoyo para personas con discapacidad en el seno de las bibliotecas universitarias de las universidades españolas. Analizando cuáles son las características, funcionamiento, prestaciones, de dichos servicios de cara a los estudiantes, personas con algún tipo de discapacidad. Las diferentes denominaciones empleadas para explicar su razón de ser. La presencia de dichos servicios en las páginas webs de las bibliotecas universitarias, así como la accesibilidad del sitio web en el que se hospedan. Para poder realizar propuestas de mejora de cara al funcionamiento de dichos servicios dentro de la biblioteca universitaria y la comunidad universitaria a la que sirven.

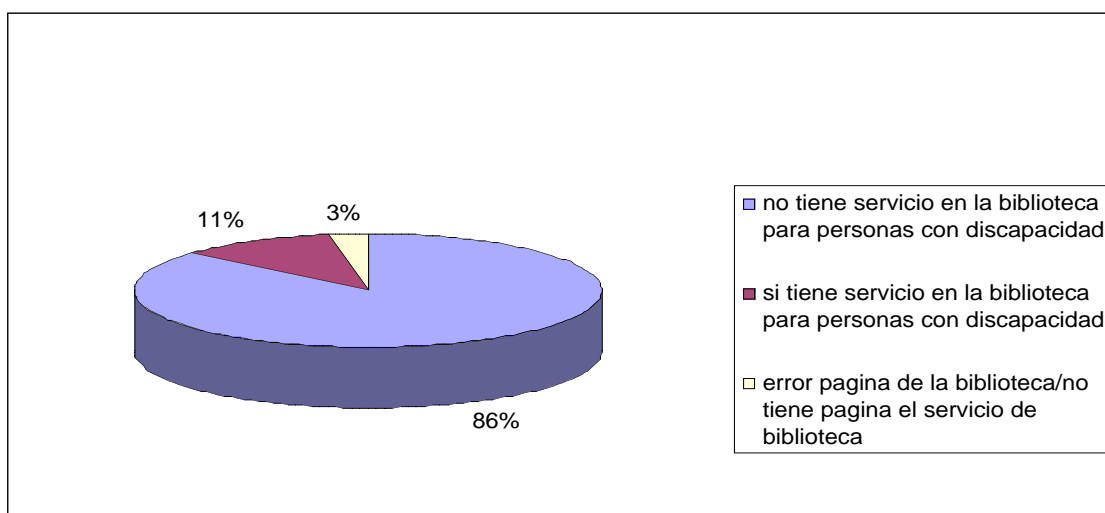
2. METODOLOGÍA.

La metodología se ha basado en un análisis documental de los recursos existentes, y la realización de un browsing, o exploración a través de Internet, en el que se han localizado las bibliotecas universitarias de las distintas universidades que conforman el panorama estatal de carácter público y privado. Para ello se han empleado buscadores, directorios de universidades españolas como el de rediris y el de Ministerio de Educación y Cultura, en éste último nos hemos basado para obtener la muestra de 73 universidades a analizar.

De la muestra obtenida de las distintas universidades se han analizado cuáles prestan algún servicio especial para personas con discapacidad o servicio de apoyo documental dentro del servicio de biblioteca. Analizándose los diferentes ítems establecidos de acuerdo con la consecución de los objetivos. Es decir, la presencia de algún servicio específico dedicado a personas con discapacidad, o bien, la mención en alguna parte de la página de la biblioteca en relación a los medios disponibles a favor de las personas con alguna discapacidad o diversidad funcional.

3. RESULTADOS Y CONCLUSIONES.

Los principales resultados obtenidos en un primer momento reflejan una escasez de servicios especiales o servicios de apoyo dentro de los servicios de biblioteca dependientes de las universidades para las personas con discapacidad en el ámbito estatal, sólo un 11% del total de las universidades españolas cuenta con algún servicio destinado a atender las necesidades de las personas con alguna discapacidad o diversidad funcional que cursan estudios universitarios. Un 86%, no tienen ningún servicio, tal vez sea debido a que no tengan alumnos con este perfil, o bien, no sean visibles. Y un 3%, en el momento de realizar el análisis ha dado algún error de conexión, como podemos ver en la gráfica 1.



Gráfica 1. Situación de los servicios prestados por las bibliotecas para personas con discapacidad a través de la web en España. Fuente: Elaboración propia.

Los medios ofrecidos por estos servicios consisten fundamentalmente en ayudas de carácter técnico de acuerdo con el tipo de discapacidad al que se haya orientado. Las denominaciones son diversas, así servicio de apoyo documental al discapacitado, servicios para usuarios con discapacidad, etc., como se puede observar en la Tabla 1, en la que se exponen las denominaciones empleadas dentro de los Servicios de Biblioteca de las Universidades que proporcionan alguno de estos medios para las personas con discapacidad o diversidad funcional, junto con las características.

TABLA 1. SERVICIOS DESTINADOS A PERSONAS CON ALGUNA DISCAPACIDAD DENTRO DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS: DENOMINACIÓN Y CARACTERÍSTICAS RESUMIDAS. Fuente: Elaboración propia.		
UNIVERSIDAD.	DENOMINACIÓN DENTRO DEL SERVICIO DE BIBLIOTECA.	CARACTERÍSTICAS RESUMIDAS ENTRE SERVICIOS:
Universidad Carlos III de Madrid	Servicios especiales para usuarios con discapacidad	<p>-SIMILITUDES.:</p> <p>En primer lugar, encontramos semejanzas en los siguientes aspectos que se desarrollan dentro de las páginas que dan información sobre estos servicios por parte de la biblioteca.</p> <p>-Especificación acerca de la obtención del servicio, requisitos, forma de solicitud, etc.</p> <p>-Especificación de los servicios que presta de forma tradicional en la biblioteca como a través de las nuevas tecnologías que giran entorno a las ayudas técnicas de que disponen (puestos adaptados, etc) como el préstamo (plazos, renovaciones, reservas, etc) además la búsqueda y</p>
Universidad de Almería	Biblioteca accesible para deficientes visuales	
Universidad de Castilla la Mancha	Biblioteca de voces de Castilla La Mancha	
Universidad de Granada	SADDIS(Servicio de Apoyo documental al discapacitado)	
Universidad Complutense de Madrid.	Atención a personas con discapacidad.	

Universitat Jaume I	El edificio, plantas espacios y accesibilidad.	renovaciones, reservas, etc.) además la búsqueda y obtención de información.
Universitat Politècnica de Valencia	Servicios de atención a usuarios con discapacidad	-Mención de los responsables o responsable general o responsables en los centros, que se van a encargar de proporcionar este servicio por parte de la biblioteca.
Universidad de Murcia.	Usuarios con discapacidad.	-Especificación de la ubicación, localización, mapas, horarios, teléfonos, correos electrónicos, como medios de contacto y localización por parte de los servicios. - DIFERENCIAS.: -La justificación del servicio a través de la argumentación legal, art. 49 de la Constitución Española, el principio de igualdad de oportunidades se observa en dos o tres de los servicios como por ejemplo en la Universidad de Murcia, etc., o bien con una declaración de intenciones. -El grado de desarrollo de los servicios que se dan, aunque en general se garantizan las ayudas técnicas (puestos adaptados, etc.) el préstamo llevándose en aquellos casos en los que haya imposibilidad de desplazarse. La generalidad o especificidad del servicio dependiendo de la universidad, así en la mayoría vienen a ser genéricos, y en otras especializado, así por ejemplo, en la Universidad de Almería, Biblioteca accesible para deficientes visuales, tal vez por la presencia de mayor alumnado de este tipo. -Por otra parte, hay divergencias a la hora de denominar los servicios como se puede apreciar en unos se opta por Servicios especiales, Servicios de apoyo, Servicios de atención, Biblioteca de voces, Biblioteca accesible para[...], Atención a personas con discapacidad, Usuarios con [...], etc., lo que refleja que en cierto modo no hay uniformidad de criterios y conceptualizaciones entorno al servicio.

En cuanto a las denominaciones se podría decir que no hay uniformidad de criterios conceptuales a la hora nombrar a los servicios, y que aspectos han de comprender estos servicios para desempeñar su labor de forma productiva. Tal vez la presencia de estos sea fruto de la sensibilidad de las universidades dónde se han creado, o bien, de la insistencia de los usuarios que han reivindicado mejoras en el servicio de biblioteca. Por otra parte las bibliotecas han tenido una tradición en relación a la atención a personas en situación de desventaja, colectivos especiales que tradicionalmente han sido función de las bibliotecas públicas, pero que en los últimos años se está trasladando a las universidades y fruto de ello encontramos estos servicios.

Por otro lado, en cuanto a la accesibilidad para abreviar nos referiremos a la situación en que se encuentran actualmente los portales universitarios, puesto que son estos quienes alojan a todos sus servicios y han de garantizar los requisitos de accesibilidad en todas sus páginas y no sólo en aquellas principales. Aunque en los últimos meses algunas universidades han mejorado sus páginas, los portales de las universidades públicas españolas no cumplen con los mínimos criterios de accesibilidad para personas con discapacidad y de edad avanzada a la información proporcionada por medios electrónicos. (Activa, 2004:1).

Así, el modelo de Biblioteca Universitaria actual abierta a toda la comunidad universitaria ha de ser inclusiva, contar con elementos de diseño para todos, en todo su contexto, es decir, desde las propias infraestructuras, que cuenta (edificio, salas, fondos, etc...), pasando por el personal que le da vida (facultativos, auxiliares, ayudantes), órganos de gestión, nuevos servicios o servicios electrónicos, virtuales o digitales.

La Biblioteca Universitaria ha de afrontar los retos derivados del diseño para todos, la accesibilidad y usabilidad para lo cual ha de contar no sólo con las organizaciones representantes de personas con alguna discapacidad o diversidad funcional como asesores técnicos u expertos en las necesidades de estas personas, sino con el criterio de los propios usuarios a los que se pretende llegar y que son quienes van a utilizar los servicios, es decir, aquellas personas con discapacidad que usan los servicios de biblioteca universitaria, por ejemplo de la universidad complutense.

Los requisitos básicos para que una biblioteca sea accesible se puede decir que han de girar alrededor de los siguientes ejes:

-Accesibilidad física, es decir, a la biblioteca, edificio, instalaciones, mobiliario, y equipos informáticos.

-Accesibilidad a los servicios tradicionales y electrónicos.

-Accesibilidad en la comunicación, a través de sistemas aumentativos o alternativos de comunicación en los casos necesario, o bien, por parte del personal de la biblioteca.

A su vez dentro de estas tres líneas se podrían ubicar estos requisitos:

El acceso a la biblioteca. El transporte público que llega hasta la biblioteca debe ser accesible. El edificio debería disponer de un número suficiente de plazas de aparcamiento reservadas para personas con discapacidad.

Deben existir itinerarios accesibles desde las paradas de transporte público más cercanas, las plazas de aparcamiento accesibles y otros puntos que resulten de interés hasta la entrada principal a la biblioteca.

El edificio. En caso de ser necesario el cambio de nivel para llegar a la entrada se requerirán escaleras, rampas o ascensores accesibles.

Interior del edificio. Las dimensiones del vestíbulo deben permitir el desplazamiento de una persona con movilidad reducida. Se deberá evaluar las características de los pavimentos.

Las áreas y mostradores de recepción, las puertas interiores y los pasillos deben ser accesibles. Debemos evaluar también la accesibilidad de escaleras, rampas y ascensores. Las dimensiones y ordenación de elementos

dentro de las dependencias del edificio deben permitir el desplazamiento de una persona con movilidad reducida.

Las señales y paneles informativos interiores deben ser claramente perceptibles y comprensibles por cualquier persona. Se deberá evaluar la iluminación, colores y contraste entre paredes, suelo y puertas.

El centro debe contar con bucles magnéticos que mejoren la señal auditiva para usuarios de prótesis auditivas (audífono e implante coclear). El centro debe contar con aseos accesibles. Si dispone de servicios de cafetería y/ o restaurante, éstos deben cumplir las características de accesibilidad. Deben existir sistemas de alarma auditivos, visuales y luminosos.

La búsqueda de información. Los sistemas electrónicos sustituyen cada vez más frecuentemente a los sistemas tradicionales de fichas. Estos sistemas electrónicos constituyen herramientas de búsqueda de información accesibles para todos si se cuenta con un ordenador accesible, programas informáticos accesibles y páginas de Internet accesibles. De este modo podrán realizarse búsquedas de información documental, tanto en un catálogo interno de la propia biblioteca como en otros catálogos de bibliotecas diferentes, siempre que los sistemas se encuentren interconectados.

Sala de lectura, hemeroteca y depósito de libros. Las dimensiones y la distribución del mobiliario en las salas deben permitir el desplazamiento de una persona con movilidad reducida. Evaluar especialmente la anchura de los pasillos entre estanterías, que en ningún caso deberá ser menor de 1,20 m. Además, debe contarse con espacio libre en el que se pueda inscribir un círculo de 1,50 m de diámetro, como máximo cada 10 m.

Las mesas deben permitir la aproximación frontal de un usuario de silla de ruedas, por lo que deberán contar con una altura libre mínima de 70 cm desde el suelo a la parte inferior del tablero. Las sillas deben tener un diseño ergonómico. Éstas deben ser móviles para que la persona en silla de ruedas pueda utilizar la mesa desde su propia silla. Debe existir suficiente espacio alrededor de sillas y mesas para permitir el paso de una persona que utilice ayudas técnicas para su desplazamiento (muletas, andador, silla de ruedas, etc.).

Se deberá evaluar la altura de las vitrinas y estanterías. La ordenación de los libros debe ser muy sencilla. La colocación de los libros debe facilitar que los usuarios los puedan asir. Igualmente se deberá evaluar la distancia de alcance de libros y revistas y los etiquetados de los mismos. Asegurarse de que todos los ejemplares están colocados en la misma dirección.

La distribución del mobiliario y libros de las salas debe favorecer el contacto visual de la persona que se encuentra en la biblioteca, evitando aislamientos. La iluminación de las salas será adecuada y existirá la posibilidad de utilizar una iluminación adicional, de carácter opcional, en las estanterías y las mesas de lectura.

La comunicación y transmisión de la información. Toda la documentación impresa que se entregue a los usuarios de la biblioteca ha de ser accesible. Los etiquetados de los libros y revistas deben ser claramente perceptibles para todos, por lo que deben contar con un lenguaje claro y simple. La biblioteca debería disponer además de sistemas de comunicación alternativa que faciliten la transmisión de información a personas con

limitaciones para la comunicación. Sería conveniente que al menos una persona de la plantilla tuviera conocimientos básicos de lengua de signos.

Atención al usuario. La biblioteca debe disponer de servicios de formación y orientación en la búsqueda de información. Estos servicios deben constituir una guía respecto a la organización y funcionamiento de la biblioteca. Los técnicos encargados de desarrollar estos servicios deben disponer de conocimiento suficiente sobre los diferentes tipos de discapacidad, así como la forma de tratar a las personas con dichas discapacidades. Para desarrollar esta asistencia puede ser necesaria la utilización de documentación impresa accesible o sistemas de comunicación aumentativa y alternativa.

Por otra parte, las bibliotecas están presentes en la red, con lo cual han de ser accesibles, y usables. Estas bibliotecas son aquellas cuyos contenidos pueden ser consultados sin problemas de accesibilidad por personas con cualquier tipo sin limitación en su actividad, siempre que cuente con el ordenador y los programas adecuados en su equipamiento informático.

Estos sitios de Internet permiten entrar en los catálogos de diferentes entidades, consultar referencias bibliográficas e incluso descargar documentos a texto completo que habitualmente se almacenan en formato doc, pdf o html. La accesibilidad a la web y a Internet en general, es el conjunto de elementos que hacen que la información que se contiene en la misma puedan ser accedidos por todas las personas en igualdad de condiciones (Varela, 2004).

Para poder crear una biblioteca en Internet accesible, las entidades necesitan disponer de páginas de Internet accesibles y cumplir las pautas de accesibilidad WAI² a las páginas webs cuyo nivel de prioridad 1, es exigible por

² Web Accessibility Initiative. Iniciativa de accesibilidad web, del world wide web consortium (W3C). Para mayor información consútese su url: <http://www.w3c.es>

las diferentes legislaciones entre ellas la iniciativa e-europe 2005. Además de respetar ciertos elementos constitutivos de la usabilidad (disciplina que estudia la forma de diseñar sitios web para que los usuarios puedan interactuar con ellos de la forma más fácil, cómoda e intuitiva posible.) Como pueden ser relacionados con el diseño de la página, los tiempos de respuesta, los marcos, el uso de atributos de texto alternativo en los contenidos de las páginas, etc., que desarrolla Nielsen en sus manuales sobre usabilidad. La accesibilidad debe ser entendida como 'parte de', y al mismo tiempo 'requisito para', la usabilidad.

Según Demetrio Casado la accesibilidad es la condición para que se produzca la igualdad de oportunidades. La biblioteca debe tratar de reducir al mínimo el sentimiento de diferencia. Además, la accesibilidad no sólo implica la necesidad de facilitar acceso, sino también la de facilitar el uso. La distinción entre usabilidad – facilidad de uso – y accesibilidad, como indica Henry (2003) no solo es difícil, sino en muchos casos innecesaria.

Un diseño será accesible cuando sea usable para más personas en más situaciones o contextos de uso (Henry; 2002), posibilitando a todos los usuarios, de forma eficiente y satisfactoria, la realización y consecución de tareas (Nielsen; 2001). Todos estos elementos favorecerán el aprendizaje electrónico, [...] fuente de valor añadido para los estudiantes presenciales, para proporcionar vías de aprendizaje flexible, dentro y fuera del *campus*, a través de los recursos de la Red generados fuera y dentro de las universidades.(Moscoso, 2004:). Aquí es dónde las Bibliotecas Universitarias actuales tienen un rol primordial desde nuestro punto de vista, y aunque en la actualidad se está mejorando mucho, aún quedan aspectos que mejorar.

4. BIBLIOGRAFÍA.

ACCTIVA. Análisis sobre la accesibilidad de los portales de Universidades Públicas españolas. Disponible en.: <http://www.acctiva.com/recursos/index.htm>

ALCANTUD, F. y FERRER, A. (1999) “Ayudas Técnicas para estudiantes con discapacidades físicas y sensoriales: las tecnologías de ayuda”. En Rivas, F. y López, M.L. (Ed) Asesoramiento Vocacional de Estudiantes con Minusvalías Físicas y Sensoriales. Servei de Publicacions de la Universitat de Valencia Estudi General . ISBN 84-370333-8-1

CUNNINGHAM, C.& COOMBS, N. (1997) Information access and adaptative technology. American Council on Education, Oryx Press.

CASADO, D.: “Acceso de las personas con discapacidades y de la discapacidad a las bibliotecas”. En: Discapacidad y bibliotecas. Madrid: Ministerio de Cultura, 1983.

www.aneca.es/actividades/docs/eventos/palma140105_su%E1rez.ppt

GÓMEZ HERNÁNDEZ, J.A. (2002) “Servicios de Extensión Bibliotecaria”. En: Gestión de Bibliotecas. Murcia: Diego Marin, ed.

GÓMEZ HERNÁNDEZ, J.A (2004). “Espacio Europeo de enseñanza superior y alfabetización informacional en bibliotecas universitarias.” Disponible en.: www.um.es/gtiweb/jgomez/publicaciones

HENRY, Shawn Lawton. (2002). “Understanding Web Accessibility”. En.: Constructing Accessible Web Sites. Glasshaus: April 2002. ISBN: 1904151000. Disponible en: http://www.macromedia.com/macromedia/accessibility/pub/acc_sites_chap01.pdf

HENRY, Shawn Lawton (2003). "Another –ability: Accessibility Primer for Usability Specialists". UPA (Usability Professionals' Association) 2003 Conference. Disponible en:<http://www.upassoc.org/conf2003/call/downloads/01-Another-Ability.pdf>

MOSCOSO, P. (2004) "La nueva misión de las bibliotecas en el Espacio Europeo de Educación Superior". Disponible en.:

biblioteca.uam.es/documentos/Jornadas_REBIUN/4%20-%20nueva_mision_bibliotecas.pdf

NIELSEN, Jakob. (2001). "Beyond Accessibility: Treating People with Disabilities as People". Alertbox, 11 de Noviembre de 2001. Disponible en: <http://www.useit.com/alertbox/20011111.html>

¡Pregúntame sobre accesibilidad y ayudas técnicas!. Paterna : Instituto de Biomecánica de Valencia, 2005. Disponible en.:

<http://www.seg-social.es/imsero/dependencia/preguntame/inicio.htm>

SUÁREZ ARROYO, B. (2005). Consecuencias del proceso de integración en el Espacio Europeo de Educación Superior: En: La calidad de las bibliotecas. Palma de Mallorca 14-15 de enero de 2005. Disponible en.:

http://www.aneca.es/actividades/eventos/activ_palma2005.html

VARELA, Enrique (2004). "Accesibilidad a internet". En: Jornada Tecnología y Discapacidad Visual. Foro Complutense. Fundación General UCM. Disponible en.: <http://www.ucm.es/info/fgu/foro/>

II CONGRESO NACIONAL SOBRE UNIVERSIDAD Y DISCAPACIDAD

“LAS BIBLIOTECAS UNIVERSITARIAS COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR: NECESIDADES DE ADAPTACIÓN PARA DISCAPACITADOS”

AUTORES

Nieves Navarro Cano. Profesora Titular de Escuela Universitaria. Universidad Politécnica de Madrid. Escuela Universitaria de Arquitectura Técnica.
([nieves.navarro @ upm.es](mailto:nieves.navarro@upm.es))

Isabel Bach Buendía. Profesora Titular de Escuela Universitaria. Universidad Politécnica de Madrid. Escuela Universitaria de Arquitectura Técnica.
([isabel.bach @ upm.es](mailto:isabel.bach@upm.es))

I. INTRODUCCIÓN

La accesibilidad de forma genérica, se puede definir como la condición que debe cumplir un ambiente, objeto o instrumento para ser utilizable por todas las personas, en forma segura, confortable y de la manera más autónoma posible.

La referencia a “todas las personas”, se asocia a una realidad esencial: la diversidad característica de los seres humanos en cada instante y la diversidad de las situaciones, limitaciones o condiciones de cada ser humano durante su vida.

La accesibilidad está directamente relacionada con la ergonomía, en la búsqueda de optimizar las interacciones entre el ser humano, el ambiente y su equipamiento. La adecuación de la usabilidad de la tecnología, la eliminación de barreras arquitectónicas y la mejoría del acceso a la información y al conocimiento son las líneas de actuación de este título de postgrado sobre accesibilidad.

Los importantes cambios y transformaciones sociales, producidas en la actualidad nos plantea nuevos retos y nuevas perspectivas para los próximos años. Desde aquellos planteamientos de los primeros tiempos, que ahora nos parecen muy generales, hasta la actualidad en la que cada vez buscamos más la especificidad y concreción, la praxis profesional nos demanda la adopción de nuevas metodologías de intervención social acordes con los avances científicos, técnicos y profesionales.

Si se concibe la biblioteca universitaria como el centro de recursos de la universidad para el aprendizaje, la docencia y la investigación, debe reunir las condiciones de espacio que le permitan desempeñar esta misión. Es el centro de formación permanente y de autoaprendizaje de la universidad.

Debe servir como centro de colaboración y apoyo a la educación y a la investigación. Como apoyo esencial a la infraestructura educativa, debe ofrecer recursos vinculados a las necesidades de la formación académica y facilitar, al mismo tiempo que fomentar, la investigación científica.

Si a lo anterior añadimos, el importante papel que va a desempeñar la biblioteca en el nuevo sistema de enseñanza, conforme a las directrices marcadas por el EEES, debe también cumplir la misión de nexo de unión entre profesores y estudiantes. Esta situación le hace ser el centro público de información más importante de la universidad.

El nuevo escenario presenta a las bibliotecas universitarias, como centros de documentación, que facilitan todo tipo de conocimiento e información a sus usuarios. Este conjunto de funciones que tiene asignadas, entre otras, las bibliotecas se desarrollan en un “espacio físico”, destinado para uso de la biblioteca. Allí es donde el estudiante puede realizar su trabajo de aprendizaje y, el profesor encontrar el soporte para elaborar los materiales docentes de apoyo a la enseñanza. Pero este espacio debe ser para todos, es decir se debe imponer el “diseño para todos”.

Como espacio físico debe cumplir las condiciones necesarias para las funciones que tiene asignadas¹. Debe ser:

- Espacio cultural y de encuentro. En este sentido la biblioteca universitaria debe ser un centro de actividad cultural de primer orden, un espacio abierto a las iniciativas culturales y una puerta abierta a la información que las nuevas tecnologías ponen a nuestro alcance. Es decir un multiespacio abierto a todos los miembros de la comunidad universitaria.
- Espacio de ocio. Esta función es primordial. Debe existir una relación entre el tiempo libre que dispone el usuario y el consumo de bienes culturales. Además el nuevo concepto de biblioteca, convierte el espacio destinado para su uso, en el lugar de participación e intercambio de actividades culturales y recreativas.

En relación con los principios arquitectónicos se recomienda atenerse al decálogo de principios establecidos por el arquitecto Harry Faulkner-Brown: LA BIBLIOTECA DEBE SER FLEXIBLE, COMPACTA, **ACCESIBLE**, EXTENSIBLE, VARIADA, ORGANIZADA, CONFORTABLE, CONSTANTE EN SU MEDIO AMBIENTE, SEGURA, ECONÓMICA.

¹ Ministerio de Cultura. Dirección General del Libro. (1988) “Discapacidad y Bibliotecas”

Si incorporamos las necesidades de accesibilidad, debe cumplir determinadas condiciones variables según las legislaciones. En referencia a la Ley de la C.A.Madrid para la supresión de Barreras Arquitectónicas nos dice:

- El ancho mínimo de los itinerarios peatonales será de 1,20 metros.
- El diseño y trazado de los vados tendrá en cuenta la inclinación de las pendientes, el enlace de las mismas, la anchura y el pavimento empleado. Los vados destinados a la eliminación de barreras arquitectónicas, se diseñaran de forma que los dos niveles a comunicar se enlacen por un palano inclinado cuyas pendientes longitudinal y transversal sean como máximo del 8 por 100 y 2 por 100. Su anchura será como mínimo de 1,80 metros y el pavimento cumplirá las condiciones de antideslizante.
- Las rampas serán de directriz recta o ligeramente curva. Su pendiente longitudinal será del 12 por 100 en recorridos iguales o inferiores a 3 metros y del 8 por 100 en recorridos iguales o inferiores a 3 metros y del 8 por 100 en recorridos superiores hasta un límite de 10 metros. Si la longitud del tramo es superior se harán distintos tramos en zigzag hasta alcanzar la longitud total. La pendiente máxima transversal será del 12 por 100.

SOLUCIONES ARQUITECTÓNICAS

A pesar que el momento actual para la biblioteca plantea incógnitas, el resultado final debe ser un edificio en el que la organización de los espacios, responda a unas necesidades en constante cambio. Por lo tanto, según propone Romero², debe plantearse bajo una serie de consideraciones:

- La presencia de diferentes categorías de usuarios, cada una con demandas de información diferentes, hace que los espacios para la lectura requieran una articulación más marcada que en el pasado.
- La velocidad de uso exige una distribución con más facilidad de orientación, claridad de itinerarios y adecuación de señalización.
- Las exigencias de flexibilidad, impuestas por las posibles variaciones tanto en el número de usuarios como en sus necesidades, reclaman una tipología estructurada con menor rigidez y adaptada a una hipótesis de funcionamiento prefijada.

² Romero, Santi (1999): La arquitectura de la biblioteca universitaria.

- Estas modalidades de funcionamiento, válidas tanto para bibliotecas pequeñas como grandes, requerirán en las bibliotecas pequeñas una mayor superposición y alternancia de las funciones.

II. DATOS SOBRE ACCESIBILIDAD

La accesibilidad es una característica básica que permite a las personas participar en las actividades sociales y económicas para las que se ha concebido aquel entorno.

Las personas con discapacidades se encuentran con diferentes tipos de barreras en la vida cotidiana: arquitectónicas (los impedimentos que se presentan en el interior de los edificios); urbanísticas (los impedimentos que presentan la estructura y el mobiliario urbano, lugares históricos y espacios no edificados de dominio público y privado); en el transporte (los impedimentos que presentan las unidades de transporte particulares o colectivos, terrestres, marítimos, fluviales o aéreos), y en las telecomunicaciones (los impedimentos o dificultades que se presentan en la comprensión y captación de los mensajes, vocales y no vocales, y en el uso de los medios técnicos disponibles para las personas con diferente clase y grado de discapacidad).

Dentro del grupo de discapacitados, se consideran tres grandes colectivos como personas beneficiarias de la supresión de barreras suponiendo que las barreras del entorno afecten al conjunto de la población:

- Discapacidades permanentes derivadas de deficiencias físicas, sensoriales y mentales. Personas discapacitadas permanentes de edad inferior a los 64 años.
- Factores cronológicos (edad avanzada).
 - Personas mayores discapacitadas.
 - Personas mayores no discapacitadas.
- Circunstancias transitorias derivadas de actividades o situaciones coyunturales que generan una discapacidad, tales como:
 - Personas con incapacidad transitoria física.
 - Mujeres embarazadas.

- o Resto de la población.

En España, la discapacidad afecta a más de 2 millones de personas entre 16 y 64 años. Más detalladamente, hay un total de 2.339.200 personas, lo que supone el 8,7% de la población entre 16 y 64 años, manifiesta tener algún problema de salud o discapacidad, según las últimas cifras oficiales recogidas por el Instituto Nacional de Estadística (INE) y que son del año 2003. De este colectivo, más de la mitad (1.265.800) son hombres y 1.073.400 mujeres. Por grupos, se aprecia de manera inmediata la relación de los problemas de salud y de la discapacidad con la edad. Sólo el 6,2% del total de personas con algún problema de salud relacionado con la discapacidad son menores de 25 años, el 31,7% tiene entre 25 y 44 años y el 62% restante tiene entre 45 y 64 años.

Los problemas más frecuentes son los de espalda y cuello, los mentales, los problemas en las piernas y los circulatorios, que concentran casi el 60% de los casos.

Una de las prioridades básicas de las personas con discapacidad con edad activa es la incorporación al mundo del trabajo. En este sentido, un nivel de estudios suficiente constituye una garantía formativa para que una persona tenga más opciones de encontrar un trabajo o acceder a niveles educativos más altos.

De las 2.339.200 personas de 16 a 64 años con discapacidades o problemas de salud en España, el 19,2% tiene estudios secundarios o superiores, el 51,2% ha acabado la educación primaria o al menos sabe leer y escribir y el 7,5% de la población discapacitada es analfabeta. Los niveles de estudios donde se observan las diferencias más grandes en general, es decir, entre los colectivos con o sin problemas de salud o discapacidad, son los extremos, es decir, los de estudios primarios y los de estudios universitarios o equivalentes. El porcentaje de analfabetos es drásticamente diferente, con un 0,6 % de la población sin discapacidad.

Una gran mayoría de la población con problemas de salud o discapacidad no participa en el mercado de trabajo. De hecho, dos de cada tres personas en edad de trabajar están en situación de inactividad, ya que únicamente el 33,7% (787.800 personas) son activas.

De estas 666.900 tienen trabajo y sólo el 35% son mujeres. En el caso de las personas sin problemas de salud o discapacidad la situación se invierte, siendo la tasa de actividad de un 70%. La tasa de paro de la población con problemas de salud o discapacidad es del 15,3%, 12,8% en los hombres y 19,7 % en las mujeres. En cuanto a la población sin discapacidad, la tasa general durante el segundo trimestre de 2002 fue del 11%, siendo el 7,5% hombre y 16,2% mujeres.

III. LA ACCESIBILIDAD DE LAS BIBLIOTECAS

La accesibilidad arquitectónica de un edificio viene definida por la facilidad de acceso al usuario. También interviene el grado de movilidad y circulación que ofrece en su utilización. Está demostrado que la facilidad de acceso mejora la utilización de la biblioteca. En el caso de las bibliotecas universitarias, por lo general, se encuentran ubicadas en un espacio destinado para tal uso en el propio centro universitario. Por tanto el edificio donde se ubique viene impuesto con el propio centro, es importante buscar la mejor ubicación para garantizar las condiciones de accesibilidad para todos.

Otro factores importantes que influye en la accesibilidad son la disposición del espacio, distribución del mobiliario y organización de fondos documentales.

En relación con el área de acceso en la biblioteca, cuya función es la de orientación y distribución hacia las demás dependencias, se señalan dos espacios bien diferenciados.

1. Zona ubicada fuera de control antihurtos en donde se encuentra la información general.
2. Zona ubicada dentro del control antihurtos: mostrador de préstamos, catálogos y opacs; expositores revistas, publicaciones oficiales, etc....
3. Las medidas arquitectónicas que mejoran el grado de accesibilidad se pueden agrupar diferenciando zonas del edificio:
 - Distribución de los huecos de fachada que permita una relación visual entre el exterior y el interior. Beneficia la accesibilidad del usuario ofrecer una imagen del interior.

- Una estética adecuada de la biblioteca beneficia su imagen y atrae al usuario a su utilización. Un vestíbulo acogedor incrementa su uso.

En la accesibilidad de bibliotecas existe un factor fundamental que es la inexistencia de barreras arquitectónicas. Es una garantía de accesibilidad a todos los usuarios, sin olvidar la posibilidad de acceso del público discapacitado o con movilidad reducida.

Se entiende por discapacitado a toda persona que tiene un defecto físico o mental, sea congénito o adquirido, que le dificulta o impide el desarrollo normal de una actividad. Esta atención personalizada hacia este grupo de usuarios debe afectar tanto a la adecuación de los espacios, garantizando que no existan las denominadas “barreras arquitectónicas”, como en la elección de los tipos y sistemas de consulta de la información.

A su vez la ley española obliga en todos los edificios públicos la realización de diseños de edificios accesibles para todos. El carácter de edificio público y a la vez de edificio bibliotecario abierto al mayor número de usuarios, debe quedar reflejado en la imagen exterior garantizando el acceso a todo el público. Esta característica debe imponerse cuando la biblioteca forme parte de un centro universitario, en el que se desarrollan actividades de la universidad.

Si consideramos las cifras facilitadas por el Instituto Nacional de Estadística en el Estado español, queda de manifiesto la necesidad de dedicar una atención especial a este grupo de personas. Según cifras recientes en España existen 50.000 minusválidos menores de seis años, tres millones de minusválidos de entre 6 y 64 años y un millón de minusválidos de más de 65 años. Como dato adicional cabe añadir que los indicadores de salud del Ministerio de Sanidad y Consumo prevén que cada español vivirá más de catorce años de su vida con algún tipo de incapacidad crónica o degenerativa. Hay un importante porcentaje de población que padece minusvalías que no contempla la legislación. En este grupo estarían incluidos los ciegos, sordos y otros defectos físicos que les dificultan el acceso a las bibliotecas.

Hay otro grupo de usuarios con movilidad disminuida no considerada como tal como son las personas de la tercera edad, también usuarios en ocasiones de bibliotecas universitarias, y las personas accidentadas.

La posibilidad de adaptar la biblioteca universitaria a las personas discapacitadas es un tema sencillo de solucionar si previamente se considera, no ocasionando ningún coste adicional. A veces es tan simple como adaptar el proyecto a personas con movilidad reducida, sin influir en el mismo un incremento del presupuesto inicial.

Para garantizar la inexistencia de barreras arquitectónicas se deben disponer rampas o cualquier otro sistema que facilite el acceso a los usuarios con falta de movilidad. Asimismo para asegurar una buena orientación a los deficientes visuales se debe incorporar un tratamiento contrastado de los volúmenes y de los elementos arquitectónicos. El vestíbulo de acceso debe disponer de una estructura que facilite la interpretación de los diferentes espacios, permitiendo la circulación por los usuarios sin existencia de obstáculos que impidan la movilidad y permitiendo la comunicación horizontal y vertical.

Se debe pensar que el usuario al utilizar un servicio se adapta a interpretar su utilización a nivel psicológico, la biblioteca universitaria es un servicio de la universidad, como tal servicio es de libre acceso. Por lo tanto este tipo de edificios se debe adaptar a las normas comunes por lo que debe existir un único control situado en la zona de acceso.

Se debe disponer espacios de circulación, materiales de acabado y dotación de equipamiento adecuados para facilitar la accesibilidad al público discapacitado. Se debe prestar una atención especial a los pavimentos, garantizando que sean antideslizantes y, en el supuesto que no cumplan esa función, someterlos a tratamientos específicos.

El mobiliario y las estanterías de libros o de otros tipos de soportes han de permitir ver y acceder a todo el material. Con el mismo criterio, la colocación de estos

elementos, las distancias entre ellos, las alturas y toda la gran variedad de muebles tienen que ofrecer una estancia cómoda y una sencilla búsqueda de la información.

La atención a los discapacitados en el proyecto de la biblioteca universitaria debe ocupar un tema esencial, por lo que el edificio o el espacio destinado para tal fin debe estar diseñado de modo que los discapacitados puedan participar, sin obstáculos en las diversas actividades que se desarrollan en la biblioteca. Se debe resaltar que la ausencia de barreras arquitectónicas se debe cumplir por ley en cualquier edificio público, pero con mayor grado de exigencia en la universidad, en la que cada vez son más los estudiantes con algún tipo de incapacidad que cursan estudios universitarios. Si la universidad como institución pública está cada vez más abierta a acoger a quiénes a ella acuden, con independencia que algunos de los miembros de la comunidad universitaria sufran discapacidades, los espacios de la biblioteca universitaria no puede dejar de prestar atención debida a todos, sin excepción a ningún usuario. Las medidas que deben considerarse en la redacción del proyecto de la biblioteca universitaria para garantizar la inexistencia de barreras arquitectónicas son las siguientes:

- La distribución del mobiliario debe permitir la circulación a los usuarios que tienen dificultades de movilidad.
- Las estanterías y los elementos que contienen fondos documentales de libre acceso deben garantizar la accesibilidad a todos los documentos.
- El mobiliario de atención al público debe permitir el acercamiento frontal de una silla de ruedas.
- Los usuarios con deficiencias visuales deben trabajar con un acompañante, por lo que las mesas deben adaptarse para esta situación. En ocasiones se resuelve con subdivisiones móviles y desmontables que permiten la adaptación de forma puntual.
- El mobiliario de consulta estático, puntos de ordenadores, debe ser dimensionado

y diseñado para uso de minúsválidos, siendo asimismo accesible a cualquier otro usuario, evitándose crear puestos accesibles para este tipo de usuario.



Punto de consulta estático

- Existen empresas especializadas en equipamiento para minusválidos, en la que disponen de tecnologías que permiten acoplarse al mobiliario común de la biblioteca. Comercializan periféricos de ordenador que admiten el uso por personas con minusvalías, así como materiales y elementos adaptados para personas con deficiencias visuales o sonoras, o aparatos ortopédicos que se adaptan para su utilización por usuarios con falta de movilidad.

Como resumen decir la discapacidad no debe ser una causa que impida la utilización de la biblioteca universitaria a ningún usuario.

CONCLUSIONES

- Si en el nuevo modelo de enseñanza propuesto por el EEES la biblioteca cumple todas las condiciones idóneas para “aprender a aprender”, es un derecho de todas las personas, sin distinción alguna, al acceso a la biblioteca universitaria como servicio público de la universidad.
- Se impone disponer los accesos, los ficheros, los depósitos y las salas de uso público de la biblioteca universitaria, para que sean accesibles a todas las personas con discapacidad.
- Se relata la especial importancia que para los usuarios con discapacidad tienen los medios audiovisuales, por lo que es necesario que las bibliotecas universitarias cuenten con equipos “ad hoc”

BIBLIOGRAFIA

Romero, Santi (1999): La arquitectura de la biblioteca universitaria.

Ministerio de Cultura(1988): Discapacidad y Bibliotecas

Rebium. Red de Bibliotecas Universitarias(1997): Normas y directrices para bibliotecas universitarias y científicas.

C.A. de Madrid. Ley C.A. Madrid para la supresión de Barreras Arquitectónicas (1993)

Real Patronato de Prevención y de atención a personas con minusvalia (1987): Accesibilidad para las personas con minusvalía.

Grupo de trabajo 3

Medidas para potenciar la armonización de los servicios universitarios de apoyo a la discapacidad. Elaboración de estándares mínimos y de indicadores comunes de calidad

Un programa de apoyo a los estudiantes universitarios con discapacidad en un contexto normalizador.

II. Autoras: M. Llinares Fité; P. Dotras Ruscalleda; N. Farriols Hernando; A. Vilaregut Puigdesens; Laura Rucio Torres
Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna.
Universitat Ramon Llull. Barcelona.

III. Palabras clave

Necesidades específicas - normalización- autonomía- apoyo

RESUMEN

La comunicación que presentamos pretende dar a conocer el grado de satisfacción que tienen, del programa específico de atención a los estudiantes con necesidades especiales, los usuarios del programa ATENES tras el proceso de formación universitaria.

El programa ATENES da apoyo a los estudiantes con discapacidad, a los profesores y a la comunidad educativa, para que todos los estudiantes puedan disfrutar de un contexto que sea más propicio al aprendizaje mediante una vida normalizada.

Los estudiantes universitarios con discapacidad, por su especificidad, pueden tener un proceso de aprendizaje dificultoso que puede llegar a desembocar en un fracaso. Lo que pretendemos es explicar como el día a día de la vida de los estudiantes universitarios con necesidades especiales se puede normalizar a través de un programa de atención y apoyo.

Hace falta enmarcar el programa ATENES en una manera de entender la vida del estudiante que parte de centrar la enseñanza universitaria en el proceso de crecimiento personal y profesional. En esta concepción se evidencia la necesidad de propiciar un entorno que posibilite entender a la persona desde las necesidades específicas y no especiales, por lo tanto hace falta dejar espacios para poder realizar intervenciones según la especificidad de cada estudiante.

Para poder evaluar las tareas que se están llevando a cabo dentro del programa

hemos elaborado un cuestionario de satisfacción que los estudiantes han contestado anónimamente.

A partir de los resultados obtenidos destacamos que los estudiantes valoran muy positivamente el grado de normalización y autonomía que les ayuda a tener el programa y que por lo tanto les ha permitido llevar una vida universitaria plena y satisfactoria.

INTRODUCCIÓN

El programa ATENES se ubica en el marco del SOP (Servicio de Orientación Personal) y nació en el curso 2000-01 a partir de las reflexiones y constataciones de necesidades que hizo el equipo de trabajo durante cinco años. A su vez, el SOP es uno de los servicios creados por la Facultat de Psicologia y Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna (FPCEE) de la Universitat Ramon Llull, que se enmarcan en el Vicedecanato de Orientación y Estudiantes. Este servicio atiende las demandas de todos los centros de la Fundación Blanquerna.

El servicio se enmarca dentro del estilo de la Fundación que opta “por una metodología y estilo propio donde la formación humanística, personalizada y de rigor científico enmarca el diseño curricular del aprendizaje de los futuros profesionales” (Blanquerna, 2000, pág. 5). Concretamente, “los elementos propios de la pedagogía centrada en la persona pueden sintetizarse así:

- a) atención y promoción de la singularidad de cada persona
- b) potenciación de su autonomía, es decir, de su libertad y capacidad de investigación
- c) facilitar la apertura del educando al mundo.

Todo se traduce en un esquema educativo donde se resalta la eficacia de la enseñanza, el impulso de la democratización y de la participación social, y la atención extrema a la dignidad y singularidad humana” (Riera, 2001, pág. 20).

El SOP- ATENES tiene como objetivo principal la normalización de la vida universitaria de los estudiantes con discapacidad, fomentando por lo tanto, la autonomía y preservando la singularidad de cada cual. La inquietud de este Servicio es la de garantizar la igualdad de condiciones y la plena integración de los estudiantes con discapacidad a la vida académica universitaria, respetando la libertad del estudiante a ser orientado. Dentro de la página web del SOP hay un apartado dedicado sólo al programa ATENES (ver <http://fpcee.blanquerna.edu/sop>).

El modelo de atención y apoyo es el mismo del SOP, ya sea con atención presencial

o bien con apoyo de correo electrónico, además de tener en cuenta las necesidades específicas de los estudiantes con necesidades especiales.

Los objetivos del programa ATENES son los siguientes:

A. DIRIGIDOS AL ESTUDIANTE

- Acoger y asesorar a los estudiantes con discapacidad
- Coordinarse con profesores, tutores, coordinadores y otros servicios
- Orientar en la gestión de los sistemas tecnológicos y ayudas necesarias
- Coordinarse con equipos de la Fundación Blanquerna
o Coordinarse con equipos de la Universidad Ramon Llull
o Vicedecanato de Relaciones Internacionales
o Gabinete de Promoción Profesional (GPP)
o Secretaría Académica
- Coordinarse y establecer convenios con equipos externos (ONCE, FESOCA, ACAPPS, PROYECTO AURA, CENTRE ESCLAT...)
- Velar y orientar en la progresiva supresión de las barreras de acceso físico y de la información.

B. DIRIGIDOS A LA COMUNIDAD EDUCATIVA

- Llevar a cabo intervenciones y actuaciones de sensibilización para el profesorado, el personal de administración, y otros servicios que forman parte de la vida de la facultad (como el bar- restaurante, reprografía...).
- Ofrecer la asignatura de libre configuración “Acompañamiento a las personas con discapacidad”.

C . PROMOCIÓN DEL PROGRAMA E INVESTIGACIÓN

- Promocionar el programa ATENES a través de la presencia en medios de comunicación, la participación en congresos y jornadas y a través de la página web del SOP (programa ATENES).
- Llevar a cabo proyectos de investigación específicos.
- Intercambiar experiencias y actividades con otras universidades.

OBJETIVO

Demostrar que el programa SOP- ATENES ayuda a la normalización del estudiante

con necesidades específicas en el contexto universitario.

MÉTODO

Sujetos

La muestra fue de 8 estudiantes, usuarios del programa de los dos últimos cursos académicos 04-05 y 05-06.

Material

Se elaboró un cuestionario que permitiera valorar el grado de normalización en el seno del contexto universitario, de cada estudiante con necesidades especiales, a partir de las intervenciones hechas desde el programa SOP- ATENES.

El cuestionario, con cuatro opciones de respuesta (nada, poco, bastante, mucho), se administró a los estudiantes de forma anónima.

Las preguntas del cuestionario se engloban en dos categorías definidas como:

- A- Los ítems que hacen referencia a la atención directa al estudiante, que contemplan el grado de satisfacción, de acogida y la orientación recibida (ítems 1, 2, 3 y 4).
- B- Los ítems que hacen referencia a la intervención indirecta al estudiante por medio del entorno y la comunidad educativa (ítems 5, 6, 7 y 8).

Todas estas cuestiones (A+B) hacen referencia a todos aquellos aspectos que se han desarrollado con la implementación del programa ATENES desde el inicio hasta la actualidad, con el objetivo final de valorar el grado de normalización que consiguen los estudiantes que han utilizado el programa.

Consideramos los resultados de las opciones de respuesta *nada* y *un poco*, como las que nos aportan información indicando los aspectos o intervenciones generales y específicas del programa que **no** consiguen sus objetivos.

Consideramos los resultados de las opciones de respuesta *bastante* y *mucho*, como las que nos aportan información indicando los aspectos o intervenciones generales y específicas del programa que **sí** consiguen los objetivos y la propia justificación del programa ATENES.

RESULTADOS

Las ocho preguntas realizadas del cuestionario fueron las que constan a

continuación, de las que concretaremos el porcentaje de respuestas:

Figura1 ¿Te pareció interesante que la Facultad tenga un programa ATENES?

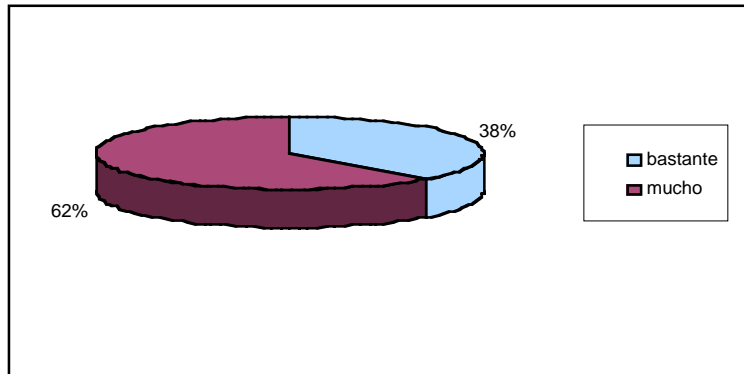


Figura 2.¿Cuándo te dirigiste, el apoyo- acogida te pareció adecuado?

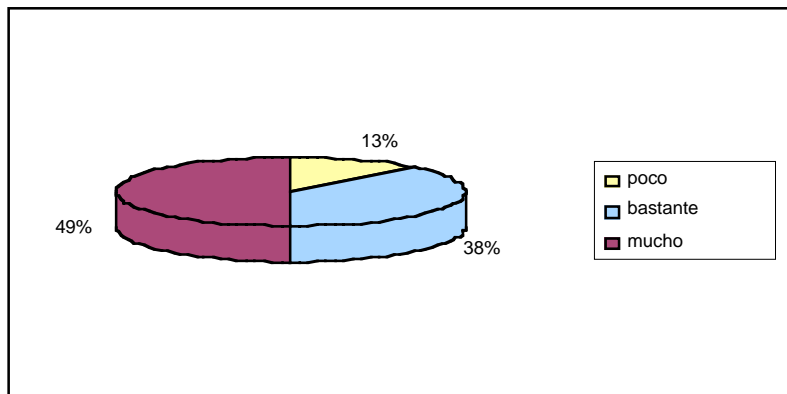
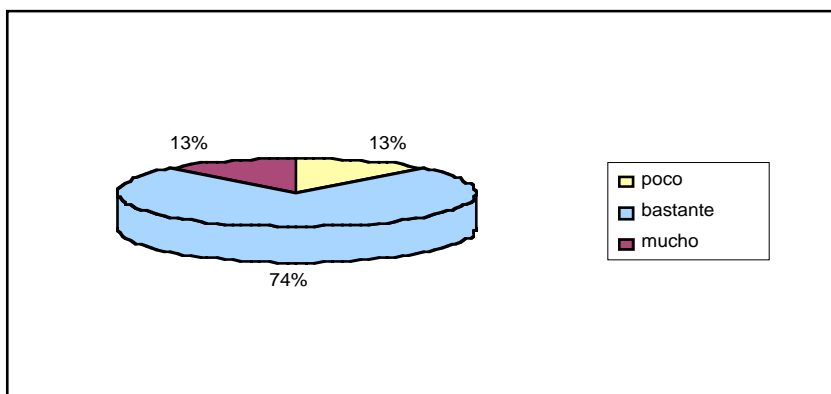
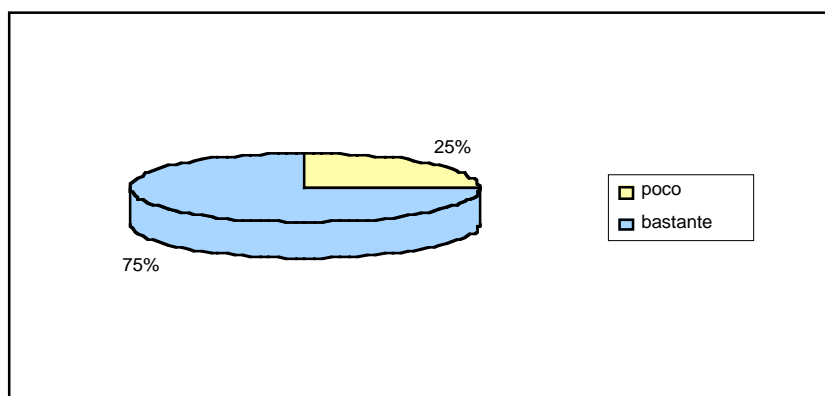


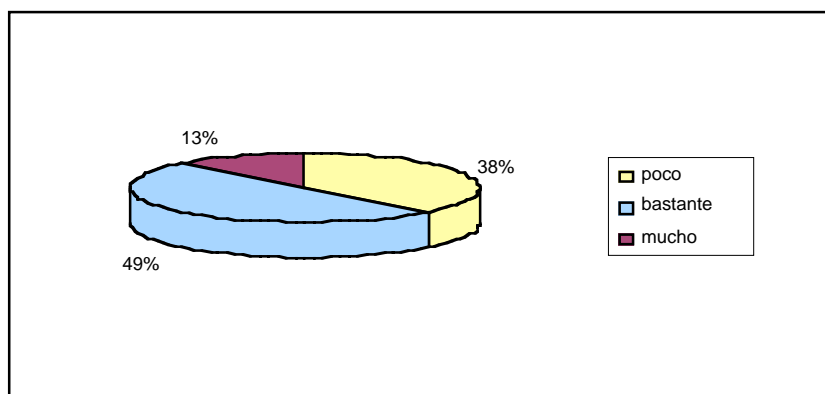
Figura 3. ¿La atención de los profesionales te pareció adecuada?



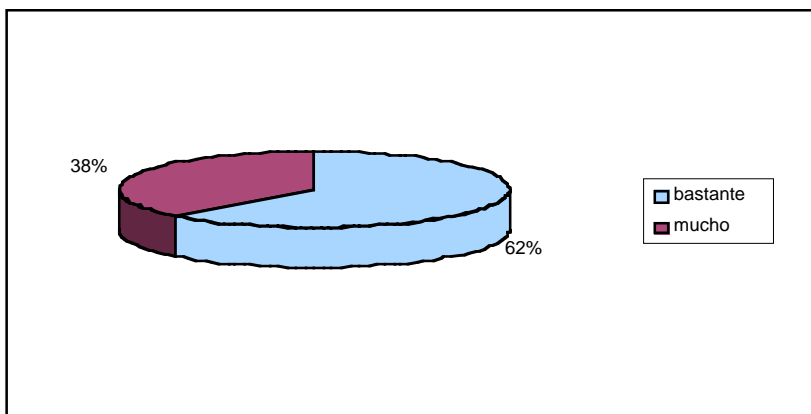
4. ¿El apoyo y la orientación dada desde ATENES te ayudó a ser más autónomo dentro de la Facultad?



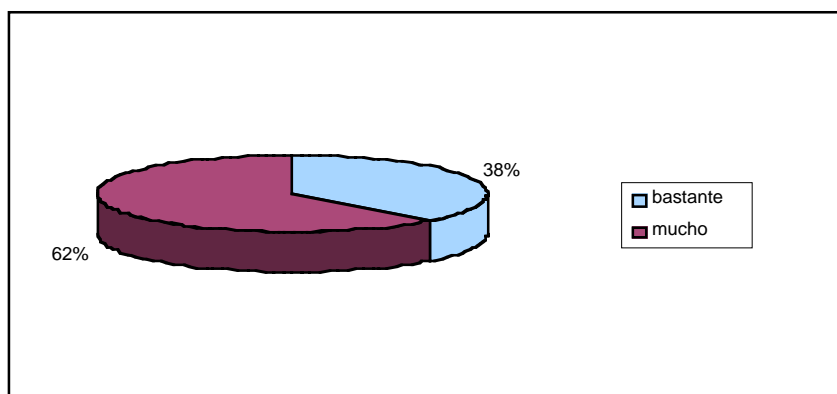
5. ¿Las intervenciones del programa ATENES en el contexto de la Facultad ayuda a que los estudiantes puedan ser más autónomos?



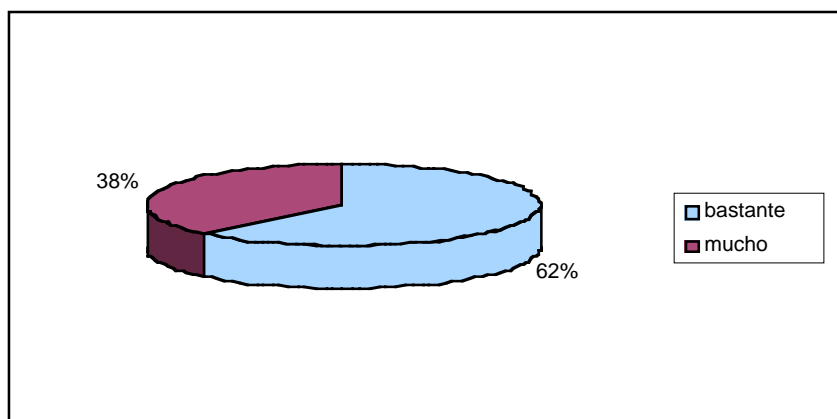
6. ¿Has encontrado los apoyos (predisposición, sensibilidad,...) necesarios en tus profesores?



7. ¿Has podido seguir tus estudios con normalidad?



8. ¿La metodología empleada te ha ayudado a que lideraras tu propio proceso de normalización en la Facultad?



Respecto a la categoría A:

Tal como se observa en la figura 1, todos los estudiantes de la muestra consideran interesante la existencia del programa ATENES situándose en un 62% en el **mucho** y un 38% en el **bastante**.

Respecto a la figura 2, hay que valorar que un 49% de los estudiantes de la muestra están muy satisfechos del apoyo y la acogida que les ha dado el programa. Entre las opciones **mucho** y **bastante** se sitúan en un 87% del total y sólo un 13% se sitúan en un **poco**.

En la figura 3 se refleja la adecuación de la atención del profesional en un 74% han situado la respuesta en el **bastante** y un 13 % en **un poco** y **mucho**.

Finalmente, dentro de la categoría A podemos observar en la figura 4, que hace referencia a la facilitación de autonomía, un 75% se sitúa en la respuesta **bastante** mientras que el 25 % se sitúa en **un poco**.

Respecto a la categoría B:

En la figura 5 se hace referencia al acceso al entorno físico y el acceso a la información , así como a la sensibilización de toda la comunidad educativa. En las respuestas a estos ítems es donde encontramos una dispersión más grande en los resultados, ya que un 49% se sitúa en la respuesta **bastante**, el 38% en **un poco** y el 13% en el **mucho**.

En las figuras 6 y 8, el 100% se sitúan en las respuestas **bastante** (62%) y **mucho** (38%). Estos ítems reflejan la labor llevada a cabo de sensibilización y orientación a todo el profesorado desde el inicio del programa (6 años).

En la figura 7 el 100% se sitúan en las respuestas **bastante** (38%) y **mucho** (62%). El objetivo final del programa es la normalización o el pleno desarrollo del estudiante en el contexto universitario.

DISCUSIÓN

En los resultados de la categoría A se desprende que:

- El apoyo- acogida que da el programa es el adecuado para sus necesidades.
- La atención profesional se considera adecuada, aunque se debería revisar el modelo de seguimiento que se hace a los estudiantes.
- El estudiante con discapacidad hace una valoración en general positiva sobre su grado de autonomía dentro de la facultad, ya que a menudo son estudiantes con dependencia de apoyos técnicos y humanos.

En la categoría B se refleja:

- La necesidad de continuar mejorando los accesos al entorno físico y a la información.

- La valoración positiva del profesional de la docencia universitaria que incorpora este conocimiento y actitud en su desarrollo profesional y personal, porque es el auténtico vehiculador de la normalización del estudiante con discapacidad en el contexto universitario.
- Por último, los estudiantes afirman haber podido seguir sus estudios con normalidad, hecho que valoramos satisfactoriamente por ser el objetivo básico del programa.

CONCLUSIONES

Después del análisis de los resultados se puede concluir que el programa ATENES está dando apoyo, ayuda y la orientación necesaria para que los estudiantes con discapacidad puedan desarrollarse plenamente a nivel profesional y personal en el marco de nuestra universidad.

Después de haber introducido las mejoras que señalan los resultados de esta investigación, sería recomendable que en posteriores investigaciones se tuviera en cuenta los siguientes aspectos:

- Tomar como muestra la totalidad de los estudiantes atendidos en el programa.
- Hacer una valoración anual, individual y en grupo, a lo largo de toda la carrera.
- Aumentar los años de seguimiento.
- Realizar un análisis cualitativo teniendo en cuenta las valoraciones de toda la comunidad educativa y así poder enriquecer la atención a los estudiantes con discapacidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Blanquerna (2000) *Document d'identitat dels estudis de psicopedagogia*. Barcelona: Blanquerna.

Riera , J. (2001): *Principis i mètode(s) o de les arrels i els nous horitzons de la metodologia* Blanquerna. Barcelona: Blanquerna.

XI REUNIÓN DEL REAL PATRONATO SOBRE DISCAPACIDAD
II CONGRESO NACIONAL SOBRE UNIVERSIDAD Y DISCAPACIDAD

COMUNICACIÓN

**Propuesta de medidas para garantizar el acceso y permanencia
del alumnado con discapacidad en la Universidad**

AUTOR: Carmen Jáudenes Casaubón - Directora Técnico de FIAPAS

Colaborador: Irene Patiño Maceda – Técnico del Equipo de Gestión de FIAPAS

**Propuesta de medidas para garantizar el acceso y permanencia
del alumnado con discapacidad en la Universidad ***

(*) JÁUDENES, C y PATIÑO, I. (2004): “Acceso e integración del estudiante con discapacidad auditiva en la Universidad” en FIAPAS (Jáudenes et al.) (2004): Manual Básico de formación especializada en discapacidad auditiva, Madrid, FIAPAS

SITUACIÓN ACTUAL DE LOS ALUMNOS CON DISCAPACIDAD AUDITIVA EN LA UNIVERSIDAD

Actualmente, nos encontramos con un todavía reducido grupo de jóvenes sordos que, finalmente, acceden a la Universidad. De los datos obtenidos por la Red de Inserción Laboral-FIAPAS, se constata que entre los jóvenes sordos usuarios de

los Servicios de Empleo integrantes de esta Red, el 9% accede a estudios universitarios.

Fundamentalmente, estos casos llegan a este nivel de formación porque han recibido una estimulación auditiva y una intervención logopédica temprana, han contado con apoyo escolar y familiar y, evidentemente, han invertido un importante esfuerzo personal.

De hecho, para alcanzar este nivel en su formación académica y cultural, han debido superar todo un proceso educativo y de escolarización no exento de dificultades, que han estado presentes desde los primeros niveles de su escolaridad y que han podido vencer gracias a los recursos y apoyos educativos recibidos durante estas etapas precedentes.

Sin embargo, no se puede perder de vista que, al llegar a la Universidad, estos jóvenes carecen de estos apoyos cuando, realmente, el haber accedido a una formación universitaria y disponer de lenguaje oral (con capacidad para comprender y producir textos) no significa tener superada la totalidad de los problemas comunicativos y de acceso a la información que se derivan propiamente de la falta de audición.

De esta forma, en muchos casos, estos jóvenes sordos cursan estudios superiores gracias a la buena voluntad y al apoyo que les prestan algunos profesores, a la colaboración de sus compañeros o a los medios que cada cual se busca y costea para ello. Pero, también, hay otros muchos que aún estando capacitados para acceder a esta formación, la desechan porque no cuentan con este tipo de apoyos.

Ahora bien, la solución no radica en que cada caso, aisladamente, busque la mejor forma de resolver esas dificultades. Es necesario un apoyo decidido -y establecido- desde las Administraciones Educativas y desde las Universidades

para que, por un lado, los jóvenes con discapacidad auditiva efectúen en igualdad de condiciones las pruebas de acceso a la Universidad y, por otro, cuenten con los apoyos necesarios para llevar a cabo su proceso de formación académica a este nivel, pudiendo proseguir los estudios que completen su formación personal y académica y les preparen para el ejercicio profesional que les posibilite una vida autónoma e independiente.

Perspectivas de futuro

A todo ello hay que añadir que, hoy, gracias a los avances científicos y tecnológicos actuales, que permiten restaurar la vía auditiva en las primeras edades, y tras la implantación de los Programas de Detección Precoz de la sordera infantil, nos vamos a encontrar con nuevas generaciones de jóvenes con discapacidad auditiva quienes, gracias al diagnóstico precoz de su sordera y a una intervención logopédica y protésica temprana, tendrán la oportunidad de acceder al lenguaje oral en su infancia y alcanzarán mejores resultados, tanto en lo que se refiere a su desarrollo personal, como en el plano académico y profesional.

Esto supone un nuevo reto para la Universidad que ha de estar preparada para acoger a un mayor número de alumnos con discapacidad auditiva y proporcionarles una formación de calidad que garantice, en condiciones de igualdad, el ejercicio del derecho a la educación y la integración de los estudiantes con discapacidad en la enseñanza universitaria.

A lo largo de este capítulo se hace una revisión de la situación actual de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad auditiva en el ámbito universitario, y se exponen las propuestas que desde el Movimiento Asociativo de Padres-FIAPAS consideramos que deben ser tenidas en cuenta para que se adopten las medidas oportunas que permitan a los

alumnos con discapacidad auditiva acceder a una formación universitaria de calidad.

ACCESO A ESTUDIOS SUPERIORES

En el Título VIII, del Capítulo II de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, se reconoce *el estudio en la Universidad* como un *derecho de todos los españoles y (...) el establecimiento de los procedimientos necesarios para la admisión de los estudiantes (...) siempre con respeto a los principios de igualdad.*

En este caso, el plan para la integración del estudiante con discapacidad en su audición debe dirigirse a paliar o suprimir las barreras que un sistema selectivo y competitivo, en la mayor parte de las ocasiones masificado y resuelto a través de clases magistrales, impone a quien está afectado por esta pérdida sensorial y que nada tienen que ver con su capacidad intelectual.

Pruebas de acceso a la Universidad

Para el alumno con sordera, que haya superado satisfactoriamente los niveles anteriores y desee completar su formación con una preparación universitaria para la que esté vocacional e intelectualmente preparado, consideramos que deberían establecerse diferentes medios y adaptaciones con el fin de que pueda efectuar con éxito las pruebas de acceso a estos estudios, cada cual según sus capacidades.

El Real Decreto 1640/1999, de 22 de octubre (vigente hasta el curso académico 2005-2006, según el Real Decreto 1742/2003, de 19 de diciembre), por el que se regula la prueba de acceso a estudios universitarios, en su artículo 10 establece que *se tomarán las medidas oportunas* para que los alumnos con discapacidad puedan realizar la prueba de acceso a la Universidad *en las condiciones más favorables*. Asimismo, en el artículo 10.2 de la Ley de Igualdad de Oportunidades, No Discriminación y Accesibilidad Universal (Ley 51/2003), se recoge que *las*

condiciones básicas de accesibilidad y no discriminación establecerán, para cada ámbito o área, medidas concretas para prevenir o suprimir discriminaciones, y para compensar desventajas o dificultades.

Cabe señalar que ya en 1994, el entonces Ministerio de Educación y Ciencia, a través de su Dirección General de Renovación Pedagógica, y en documento firmado conjuntamente con la Dirección General de Enseñanza Superior, dictó una serie de Recomendaciones para la Realización de las Pruebas de Acceso a la Universidad. Entre las recomendaciones referidas al alumno con déficit auditivo se contempla un 25% de tiempo adicional para la realización de las pruebas, la posibilidad de facilitar las instrucciones por escrito y en términos claros y asequibles, la localización en el aula en un lugar que permita una buena visualización de quien habla, el uso de equipos de FM (si fuera necesario) y la presencia de intérprete de lengua de signos (si el alumno es usuario de esta lengua y así lo requiere).

No obstante, tal como nosotros lo contemplamos, es necesario ampliar estas recomendaciones (Jáudenes, 1994), abarcando otros aspectos que, a continuación, se detallan en relación con las pruebas selectivas de acceso a la Universidad:

- Previo a la realización de la prueba, el alumno con discapacidad auditiva deberá identificarse y hacer constar su discapacidad en el examen.
- Presencia de un Vocal del Centro, donde el alumno con discapacidad auditiva cursó la etapa educativa previa, en la realización de esta prueba de acceso. Este Vocal del Centro deberá ser miembro del Departamento de Orientación de dicho centro y conocedor de ese alumno por haber participado en el apoyo escolar, el seguimiento y las valoraciones efectuadas sobre el mismo.

Este Vocal se encargaría de presentar al estudiante con discapacidad auditiva a los Vocales del Tribunal responsable de la realización y calificación de las

pruebas del aula a la que se incorpora este alumno. Al mismo tiempo que, como conocedor del alumno, tendría un papel relevante pudiendo actuar como un consultor del Tribunal para la evaluación del examen del alumno discapacitado auditivo, aportando además la documentación que acredite la situación escolar previa de ese alumno, incluidos los dictámenes del Departamento de Orientación del centro donde completó sus estudios previos.

- El alumno con discapacidad auditiva podrá situarse en el aula donde se efectúan las pruebas en el lugar más adecuado para poder estar al tanto de todas las incidencias de las mismas.
- El alumno con discapacidad auditiva podrá ser advertido por el Vocal del Centro, o por el intérprete de lengua de signos, si es usuario de esta lengua, en presencia de un miembro del Tribunal, de cada una de estas incidencias del examen, como pudieran ser:
 - Normas sobre la cumplimentación de los datos personales, las preguntas...
 - Aclaraciones sobre ambigüedades que pudieran darse en la formulación de las preguntas o sobre eventualidades surgidas a lo largo del examen
 - Preguntas formuladas por otros alumnos y respuestas dadas por el Tribunal
 - (...) etc.
- En la evaluación de la prueba se tendrán en cuenta las adaptaciones curriculares que se hayan efectuado para ese alumno a lo largo de su escolaridad y en materias diversas.

Particularmente, hay que hacer mención a la asignatura idioma extranjero, en la que ha habido casos de exención o de diferentes niveles de adaptación dados a esta asignatura (conocimiento a nivel de traducción, etc...), por lo que resulta un

contrasentido exigir, después, en las pruebas de acceso, superar una asignatura que no se ha dado o que se ha recibido bajo determinadas condiciones.

Consecuentemente, el valor de la calificación en esta asignatura deberá reconsiderarse en función de la situación de cada alumno.

(Así mismo extendemos esta observación a aquellas carreras universitarias que, en su plan de estudios, incluyen una asignatura de idioma, pues la situación para el alumno con discapacidad auditiva respecto a esta asignatura seguiría siendo la misma y tendrá que tenerse en cuenta cuando haya de cursarla)

Reserva del 3% de plazas para alumnos con discapacidad

Valoramos muy positiva esta medida adoptada en relación con la reserva de plazas para alumnos con discapacidad, máxime tras la modificación que introdujo por primera vez el Real Decreto 696/1995, de 28 de abril de Ordenación de la Educación de los Alumnos y Alumnas con Necesidades Educativas Especiales (Cap. III, Artº. 18º. 1 y 2), y que se recoge expresamente en el Real Decreto 69/2000, de 21 de enero, que regula el procedimiento para el ingreso en centros universitarios y que, en su artículo 17, hace referencia a los alumnos con problemas de audición y a estudiantes con n.e.e. que hayan precisado recursos especiales durante su escolarización.

Esta modificación supuso considerar a los posibles alumnos que se beneficiarían de esta medida no desde el punto de vista del grado de su minusvalía, sino desde sus necesidades educativas lo que resulta más coherente y justo en relación con la situación de todos aquellos alumnos que han sido considerados con necesidades educativas especiales en su escolaridad previa y, particularmente, en el caso de los

discapacitados auditivos, les sustrae de la situación de clara desventaja que se planteaba con el ya superado Real Decreto 1060/1992.

Acreditación de la situación personal

En el documento de Recomendaciones elaborado por el Ministerio de Educación (1994), al que hemos aludido anteriormente, se especifica que los alumnos, con objeto de ser considerados con *necesidades educativas especiales* (tanto en la realización de las pruebas de acceso como, con posterioridad, para recibir los apoyos necesarios en el acceso a las enseñanzas universitarias) deberán presentar un certificado e informe de la Dirección del Centro de procedencia del alumno, en el que consten sus necesidades educativas especiales y las adaptaciones realizadas, referidas tanto al acceso al curriculum como a la evaluación del mismo, así como presentar un certificado médico en el que conste el grado de pérdida auditiva.

Si bien creemos que la justificación de las condiciones en que se encuentra cada alumno podría quedar bien definida con éste u otro procedimiento similar, consideramos que el peso del informe que acredite la situación personal y académica deberá radicar, amén de la certificación que corresponda a la Dirección de su Centro, en las aportaciones que se hagan desde el Departamento de Orientación y por parte del Profesorado de Apoyo del centro donde el alumno haya cursado sus estudios previos.

Exención de tasas académicas para estudiantes con discapacidad

La exención de tasas académicas para los estudiantes con discapacidad que cursan estudios universitarios aparece ya reconocida en la Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos (LISMI).

Consciente de esta situación, en 2004, el Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI), presentó, a nivel estatal una Propuesta de norma reglamentaria a la Secretaría de Estado de Universidades y a la Secretaría

de Estado de Servicios Sociales, Familias y Discapacidad. Desde la Secretaría de Estado de Universidades se señaló que, entre sus prioridades, se encuentra trabajar en esta materia.

Además, el CERMI Estatal se ha dirigido a todos los Consejeros de Educación y/o Universidades animándoles a regular esta materia y, al mismo tiempo, ha instado a los CERMIS Autonómicos a que insten a sus respectivos gobiernos para que adopten esta norma en su territorio.

Finalmente, en febrero de 2005, en la Comisión no permanente del Congreso para las políticas integrales de la discapacidad, se aprobó una Proposición no de Ley por la que se insta al Gobierno a hacer efectiva la exención de tasas para los estudiantes con discapacidad en la enseñanza universitaria.

Hasta el momento, esta medida no está generalizada en todas las comunidades autónomas. En quince de ellas se han establecido normas y disposiciones al respecto, aunque con diferente nivel de aplicación e interpretación. Sin embargo, en Galicia y La Rioja no se aplica la exención de tasas académicas para los alumnos con discapacidad.

En definitiva, se trata de hacer efectiva una medida establecida hace más de veinte años y que, evidentemente, facilita el acceso de los estudiantes con discapacidad a la Universidad, pero que de nada sirve si no se establecen, asimismo, medidas que soporten la permanencia de los estudiantes en un proceso de integración e inclusión educativa que, sin duda, constituye la antesala de su vida profesional y, por tanto, es un elemento clave para la inclusión social de la persona con discapacidad.

2. PROCESO DE FORMACIÓN

No sólo debe tenerse en cuenta la legislación vigente en relación con el acceso a la Universidad de las personas con discapacidad, sino que debe continuar presente para establecer las medidas necesarias que favorezcan la formación del

alumnado con discapacidad, en nuestro caso, auditiva, una vez que se encuentre cursando sus estudios universitarios.

El derecho de los estudiantes con discapacidad a la igualdad de oportunidades y no discriminación en el acceso y permanencia en la Universidad queda recogido en el artículo 46.2 de la Ley Orgánica 6/2001 de Universidades, que en la disposición adicional vigésima cuarta establece que *las Universidades (...) tendrán en cuenta la Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos y la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo en lo que referente a la integración de los estudiantes con discapacidades en la enseñanza universitaria así como en los procesos de selección del personal.*

Por otra parte, dado el carácter transversal de la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de Igualdad de Oportunidades, No Discriminación y Accesibilidad Universal de las personas con discapacidad (LIONDAU), el establecimiento de medidas concretas para prevenir o suprimir discriminaciones y para compensar desventajas o dificultades, recogido en su artículo 10.2, es asimismo de aplicación en el ámbito Educativo y, por tanto, en la formación universitaria.

En el apartado c) de dicho artículo, relativo a la disposición de apoyos complementarios (ayudas económicas y tecnológicas, y servicios o tratamientos especiales), se hace referencia, en particular, a las *ayudas y servicios auxiliares para la comunicación, como sistemas aumentativos y alternativos, sistemas de apoyo a la comunicación oral, lengua de signos u otros dispositivos que permitan la comunicación.* Esto supone, en reconocimiento expreso del respeto a la diversidad existente entre la población con discapacidad auditiva, establecer

apoyos diversos en función de la modalidad comunicativa que elijan los alumnos para acceder a la información.

En definitiva, para que el joven con discapacidad auditiva participe de la formación universitaria en igualdad de condiciones que sus compañeros oyentes, es necesario poner en marcha una serie de medidas con objeto de dotar al medio universitario de los recursos tecnológicos, materiales y humanos que garanticen la integración educativa de este alumnado (Jáudenes, 1994).

Medidas en torno a los miembros de la Comunidad Universitaria

- Es fundamental proporcionar información y lograr la sensibilización del profesorado y del resto de los compañeros en torno a las particularidades que conlleva una deficiencia de audición, facilitando además pautas sobre cómo hablar a quien no puede oír.
- Así mismo, es necesario informar y sensibilizar a otros profesionales del centro: secretaría, oficina de información, etc.
- Designar un Profesor-Tutor del alumno con discapacidad supone establecer un punto de encuentro entre el alumno discapacitado y la propia facultad o escuela universitaria.

El profesor que fuese a ejercer esta actividad deberá recibir información y asesoramiento sobre las características de la discapacidad de la persona que intenta integrarse.

A estos efectos y con el fin de fomentar la disponibilidad de los profesores para ejercer la función de tutores de los alumnos con discapacidad auditiva, deberían arbitrarse fórmulas compensatorias (retributivas, de horas lectivas, de investigación o prácticas realizadas, etc.)

- Además, y como fórmula complementaria a lo anterior, se encuentra la figura del Tomador de Apuntes, que será un estudiante del mismo curso y/o grupo del

alumno con discapacidad auditiva, seleccionado por su expediente y actitud y que, mediante algún tipo de incentivo otorgado por la Universidad (beca de colaboración, gratuidad o reducción en la matrícula, créditos de libre configuración), se compromete a asistir al alumno sordo en el desarrollo de las clases presenciales, recogiendo la información facilitada oralmente por el profesor. El Tomador de Apuntes debe ser informado igualmente en relación a la discapacidad específica del alumno. Ahora bien, en ningún caso se debe considerar que la presencia de la figura del Tomador de Apuntes libera al alumno sordo de la asistencia a clase, sino que se trata de evitar que el alumno sordo tenga que dividir su atención entre el profesor y la toma de apuntes, ya que, aún en los casos en que se utilizan prótesis auditivas, el alumno sordo puede necesitar completar la información auditiva con la lectura labial, las anotaciones en la pizarra, etc.

(Existen ya algunas experiencias muy positivas al respecto con alumnos con discapacidad auditiva).

Medidas organizativas

A nivel administrativo

- Se debe recopilar toda la información necesaria en relación con el alumno en la formalización de la matrícula con el fin de conocer qué necesidades van a generarse en las Universidades: ¿Cuántos Profesores-Tutores? o ¿Qué tipos de ayudas serían precisas para la mejor integración del alumno discapacitado?, etc. Disponer de este tipo de información permite prever con tiempo los medios necesarios para facilitar el acceso del alumno con discapacidad auditiva a la formación, así como para informar y sensibilizar a los miembros de la comunidad universitaria en general y al profesorado en particular, en relación con la atención a dispensar a estos alumnos.

- Crear un Departamento de Apoyo a la Integración del estudiante con discapacidad, que se encargue de centralizar recursos y disponer las medidas y ayudas para la integración de este alumno. Este Departamento debe contar con un equipo interprofesional, integrado por psicólogos, pedagogos, logopedas y trabajadores sociales, capaces de identificar las necesidades educativas especiales asociadas a las distintas discapacidades, así como de determinar y coordinar las medidas necesarias para dar respuesta a las mismas. En cualquier caso, se debe tratar de profesionales cualificados y titulados.

Asimismo, dentro de este Departamento se debería contemplar la posibilidad de arbitrar determinadas ayudas gratuitas para aquellos alumnos que, en razón de su discapacidad, tengan que valerse de medios mecánicos o técnicos habitualmente (por ejemplo, en el caso de los estudiantes sordos: utilización de fax, fotocopiadoras dentro del propio recinto universitario, teléfono de texto...).

Actualmente, en distintas universidades españolas, bajo diversas denominaciones y con desigual desarrollo, están en funcionamiento servicios de atención al universitario con n.e.e.

Sin embargo, teniendo presente que, del millón de personas con discapacidad auditiva en España, el 90% comunica en lengua oral y son usuarias de prótesis auditivas (audífonos e implantes cocleares) y el 10% comunica en lengua de signos, se debe señalar que el apoyo que se ofrece desde algunos de estos servicios, tanto desde un punto de vista metodológico como de disposición de recursos, no tiene en cuenta ni respeta la diversidad existente entre el alumnado con discapacidad auditiva que, en todo, debe contemplarse de acuerdo con las condiciones mínimas de accesibilidad que marcan la anteriormente citada Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de Igualdad de Oportunidades, No Discriminación y Accesibilidad Universal de las personas con discapacidad.

Adaptaciones metodológicas

- Es necesario anticipar a los alumnos con discapacidad auditiva la documentación escrita previamente a ser impartida la clase, siendo de gran utilidad facilitar un esquema de contenidos para que este alumno pueda extremar su atención en la explicación del profesor en aquellos puntos de mayor dificultad.
- En la selección de la documentación y en la preparación de esquemas, apuntes... es importante la colaboración entre el profesorado, el Profesor-Tutor, y el Tomador de Apuntes.
- Los profesores deberán, en su caso, utilizar aquellos recursos que ayuden al estudiante sordo a culminar con éxito los estudios elegidos (emisoras de frecuencia modulada, sistemas de inducción magnética, subtítulo en actos académicos y soportes audiovisuales, etc.).
- Será necesario reservar puestos en las primeras filas dentro del aula para los alumnos con problemas de audición, de tal forma que se sitúen en el lugar donde dispongan de mayor acceso visual hacia el profesor, pudiendo ver al mismo tiempo otras fuentes de información: pizarra, diapositivas, transparencias, intérprete de lengua de signos (para aquellos casos de alumnos sordos que sean usuarios de esta lengua).
- Para los alumnos con discapacidad auditiva, que sean usuarios de la lengua de signos se deberá prever la presencia de intérpretes en las actividades académicas (clases, conferencias, mesas redondas, visitas...), en las que vaya a participar el estudiante sordo y éste así lo requiera. Estos intérpretes habrán de poseer la preparación adecuada, suficiente y acreditada, que les permita traducir los contenidos propios de aquéllas, lo que requiere de un alto grado de especialización y cualificación por su parte.

Así mismo, se deberá asegurar para aquellos alumnos que así lo demanden, la utilización de sistemas aumentativos de apoyo a la comunicación oral, como la comunicación bimodal y/o la “vocalización” (para facilitar la lectura labial) y, así, poder acceder en toda su literalidad y de forma completa a los contenidos que trasmite oralmente el profesor. Habitualmente, esta demanda la resuelven también los intérpretes conocedores de estos sistemas complementarios.

- El proceso de evaluación debe asegurar la adopción de medidas concretas que permitan al alumno sordo acreditar sus conocimientos, sin que las barreras de comunicación jueguen en su contra.

De esta forma, entre las medidas a adoptar, se deberá elegir el tipo de prueba (preguntas abiertas, prueba tipo test, examen oral,...) que, en función del nivel de competencia lingüística del alumno sordo, le permita demostrar sus conocimientos sin que, por ello, se le exija un nivel de capacitación inferior en dicha materia del que se le exige al resto de sus compañeros.

Para ello, es importante que el profesor conozca las necesidades de su alumno con discapacidad auditiva y pueda ser orientado por los profesionales especialistas del Departamento de Apoyo a la Integración acerca de la dificultad añadida que pueda suponer para ese alumno concreto, los distintos tipos de pruebas.

Además, en la evaluación, se deberán tener en cuenta las observaciones hechas por el Profesor-Tutor acerca del trabajo que viene desarrollando el alumno con discapacidad auditiva, los textos sobre los que prepara la materia, etc.

Adaptaciones en recintos, instalaciones y otras actividades académicas

Para facilitar la accesibilidad a la información de los alumnos con discapacidad auditiva y contribuir a la supresión de las barreras de comunicación en el entorno universitario, será necesario realizar adaptaciones tanto visuales como auditivas:

- Visuales:

Sistemas de emergencia luminosos; Sistemas de avisos e información mediante rótulos, paneles o monitores; Subtitulado en actos y en soportes audiovisuales; Teléfono de texto para sordos en locutorios públicos y secretaría...

- Auditivas:

Megafonía de calidad; Emisoras de frecuencia modulada; Sistemas de inducción magnética en salas de conferencias, secretaría... ;

En definitiva, la Comunidad Universitaria para ser fiel a sus fines, y siguiendo las directrices emanadas de las recomendaciones de organismos nacionales e internacionales, deberá disponer los medios materiales y humanos necesarios para evitar que sus alumnos con discapacidad fracasen en sus estudios por otras razones que no sean las estrictamente debidas a su propia capacidad intelectual o a su actitud ante el estudio.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUADO, G.: El desarrollo del lenguaje de 0 a 3 años. Madrid, CEPE, 1995
- ALEGRÍA, J.: “ Deafness and reading”. En Handbook of Children’s Literacy, págs. 459-489. Netherlands, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2003
- CONSEJO ECONÓMICO Y SOCIAL: La situación de las personas con discapacidad en España. Madrid, Colección Informes CES, 2004
- JÁUDENES, C.: “Acceso e integración del estudiante con deficiencia auditiva en la Universidad”. Documento-FIAPAS inédito. Madrid, 1994

- JÁUDENES, C. y PATIÑO, I.: "Acceso e integración del estudiante con discapacidad auditiva en la Universidad". En FIAPAS, Manual Básico de Formación Especializada sobre discapacidad auditiva. Madrid, FIAPAS, 2004 (1ª edición)-2005 (2ª edición)
- JÁUDENES, C.: "La población con discapacidad auditiva en cifras". En Revista FIAPAS, nº110 mayo-junio, 2006. (Separata)
- SANTANA, R. y TORRES, S.: "Desarrollo comunicativo-lingüístico en el niño sordo profundo. En M. Puyuelo y J. Rondal, Manual de desarrollo y alteraciones de lenguaje. Aspectos evolutivos y patología en el niño y adulto. Barcelona, MASSON, pp. 205-252, 2003
- SILVESTRE, N. y OOAA: Sordera. Comunicación y Aprendizaje. Barcelona, MASSÓN, 1988
- SILVESTRE, N. y RAMSPOTT, A.: "Valoración del discurso narrativo y de sus precursores en el alumnado con déficit auditivo: influencia de las modalidades comunicativas". En Rev. FIAPAS, nº97-98, marzo-abril/mayo-junio, 2004. (Separata)
- TORRES, S.: "Fundamentos para la intervención sobre el desarrollo del lenguaje oral y escrito". En FIAPAS, Manual Básico de Formación Especializada sobre discapacidad auditiva. Madrid, FIAPAS, págs. 317-329, 2004
- VILLALBA, A., FERRER, A. y ASENSI, C. (2005): La Lectura en Sordos Prelocutivos. Propuestas para un programa de entrenamiento. Entha ediciones, Madrid.



Divulgación y Sensibilización hacia la integración de las personas
con discapacidad en la Universidad

Autores

Trabajo coordinado por:

Profesora Morayma González Gilbert

Estudiantes participantes:

Kysbel Tovar, Jhoryi Rojas; Liliana Ensalsado,
Marbelys Mata, Mariana Indriago, Raiza Ferreira;
Onna Jaimes, Gina Hidalgo y Carmen Maiquetía.

Uno de los procesos que, históricamente se da, de manera permanente es el denominado CAMBIO SOCIAL, fenómeno que se caracteriza por la generación de nuevos conocimientos, la creación de nuevas necesidades y la reestructuración de los valores en todos los contextos que determinan la vida del ser humano. Las tres características nombradas, permiten inferir que son causas y consecuencias de una misma realidad que es creada por el hombre en su intento de buscar respuestas a los cuestionamientos que en su cotidianidad se va haciendo y se le van presentando.

Sabemos, que históricamente, el hombre por tendencias tal vez naturales o sociales ha excluido a grupos por percibirlos como “diferentes”, no es menos cierto que la tendencia, de estos tiempos, en la educación, es incluir con una visión desde la pluralidad de pensamiento hacia la atención de la diversidad.

Es a través de la denominada Carta de Tailandia (1990), cuando la UNESCO convoca a todas las naciones del mundo, para aceptar a una nueva realidad social, que implica la educación para todos y de calidad, desde un marco de lo que significa la diversidad , es decir el respeto a ser diferente, minimizando así el impacto del proceso de exclusión y derivándose una realidad de democratización de la misma educación.

La diversidad, alude a la circunstancia de los sujetos de ser distintos y diferentes y el visualizar la diversidad desde una u otra perspectiva, alude igualmente, a una concepción que se tenga del hombre y del mundo, como singularidad y colectivo social, y como espacio para evolucionar respectivamente, pues toda disposición de una comunidad para desarrollar el proceso educativo no está ajena a una modalidad de pensamiento filosófico o ideológico.

Es indudable que a través de la educación el hombre puede llegar a determinar esos valores, luchando por la construcción de una sociedad más equilibrada, más justa y más humana. Y desde ella se transforma la realidad y se construyen ideas diversas. Por ello se considera importante que la casa formadora de docentes informe y forme a todos los que hacen vida en ella sobre la discapacidad y la visión que se debe tener en cuanto no sólo a los alumnos que pueden atender en el ejercicio de sus diferentes actividades sino como compañeros, alumnos dentro de la universidad.

Por ello se considera prioritario iniciar diferentes gestiones que conlleven a la verdadera aceptación e inclusión de las personas con discapacidad.

Entre las acciones que se han tomado se encuentra un gran proyecto que es la Creación de un servicio para la atención integral de las personas con discapacidad en la universidad adscrito a la Unidad de desarrollo y Bienestar Estudiantil realizado por un grupo de profesores de diferentes especialidades y dentro de este gran proyecto se encuentra dentro de sus objetivos específicos la divulgación y sensibilización de todas las personas que hacen vida en la universidad.

De allí que se crea la asignatura como extensión acreditable abierta a estudiantes de todas las especialidades, que lleva por nombre el planteado en el objetivo general y el informe que aquí se presenta es el primer resultado

Objetivo General

Divulgar y Sensibilizar a la comunidad Ipecista hacia la integración de las personas con discapacidad.

Objetivos Específicos

Determinar los aspectos teóricos necesarios para el desarrollo de la actividad.

Realizar un diagnóstico de necesidades dentro de la universidad

Elaborar las estrategias de divulgación y sensibilización

Ejecutar las estrategias elaboradas

Evaluar su impacto en la universidad.

Marco Referencial.

Incluye la normativa legal venezolana: Constitución Nacional (1999), Ley Orgánica de Educación y su reglamento (1986), Políticas de asuntos estudiantiles (2005).

Marco Teórico:

- a) Discapacidad: definición, tipos, causas; minusvalía, deficiencia, competencias sociales.
- b) Estrategias Divulgativas: tipos, definición, características.

Marco Metodológico:

Por su naturaleza es un Proyecto Factible que comprende la elaboración y desarrollo de una propuesta de un modelo operativo para solucionar problemas, requerimientos, o necesidades de organizaciones o grupos sociales. (UPEL, 2004). En este caso específico comprende la elaboración y desarrollo de una campaña de divulgación y sensibilización sobre la integración de personas con discapacidad en la universidad.

Este proyecto se apoya en una investigación documental y de campo sustentado en la aplicación de una lista de cotejo como instrumento.

Población y Muestra.

La población son todas las personas que hacen vida en la universidad. (Profesores, estudiantes, personal obrero y administrativo).

La muestra se tomó al azar en diferentes áreas de la institución: Subdirección de Docencia, Subdirección de Investigación, Subdirección de Extensión, los Departamentos de Pedagogía, Educación Física y áreas comunes como el comedor y la plaza del estudiante; el total fueron 300 personas entre estudiantes y profesores.

En el proyecto se realizaron varias fases:

Fase I:

Discusiones teóricas explicativas individuales y grupales

Fase II:

se escogió las estrategias a utilizar en los diferentes momentos.

Fase III:

Se colocaron afiches con expresiones como: Intégrame, Inclúyeme entre otras y a su vez se colocaron pancartas alusivas al nombre de la campaña INVASIÓN E

Fase IV:

Se repartieron volantes referentes a la campaña conjuntamente con la letra E

Fase V:

Se elaboró y divulgó un boletín informativo, denominado: La discriminación es tan común que pasa desapercibida y su contenido incluye descripción de la discapacidad, un glosario y un resumen sobre la integración.

Fase VI:

Aplicación de la lista de cotejo para evaluar el impacto. (13 preguntas cerradas para responder si ó no)

Fase VII:

Análisis de los resultados a través de la tabulación de la encuesta; su representación gráfica.

Fase VIII:

Conclusiones, recomendaciones y divulgación de los resultados obtenidos

Análisis de los resultados:

Pregunta 1: ¿te enteraste de la Invasión E?

De los 288 encuestados, 139 contestaron Si y 149 No

Preguntas 2y 3 eran referentes a como se enteraron: 76 por el volante, 63 por un amigo.

Pregunta 4: ¿leíste el Volante? Los 76 contestaron Si

Pregunta 5. ¿Conoces que es una discapacidad? 126 contestaron que si y 162 que no

Pregunta 6: ¿conoces que es minusvalías? 231 contestaron que si y 57 que no.

Pregunta 7: ¿Sabes la diferencia entre Discapacidad Y Minusvalía? 218 contestaron si y 70 no.

Pregunta 8: ¿Crees que las personas con discapacidad son iguales a todos? 191 contestaron si y 97 no.

Pregunta 9: ¿Crees que las personas con discapacidad son diferentes a la población en general? 97 contestaron si y 191 no

Pregunta 10: ¿Consideras importante que los docentes favorezcan las condiciones para la integración? 274 contestaron si y 14 no.

Pregunta 11: ¿Aceptarías en tu salón de clases a una persona con discapacidad?

268 contestaron si y 20 no

Pregunta 12: ¿Les darías clases a personas con discapacidad? 262 contestaron si y 26 no

Pregunta 13: ¿Te gustaría participar en una aproxima invasión? 228 contestaron si y 60 no.

Conclusiones y Recomendaciones.

Conclusiones.

Luego del análisis de los resultados obtenidos para constatar el efecto que tuvo la fase de difusión de la campaña, llevada a cabo, se obtuvo las siguientes conclusiones:

- Existen un gran porcentaje de personas que desconocen el verdadero concepto de discapacidad y minusvalía, y por consiguiente tienden a confundir el significado de ambos.
- Se pudo observar la gran necesidad en la comunidad ipecista, de conocer y comprender que la integración debe darse para todos y por todos.
- Se comprobó que hay muy poca sensibilización por parte de los estudiantes y docentes, en relación al tema de las personas con discapacidad.
- Se constató la importancia del curso en la universidad y lo necesario de ser dictado perennemente.

Recomendaciones.

- Cambiar el nombre de la campaña.
- Promover varias estrategias simultáneamente
- Planificar la campaña por departamento u oficina para que llegue a toda la población
- Ser dictado por la misma docente para la continuidad del trabajo.

Referencias Bibliográficas.

- Alcudia R. y otros (2000) *Atención a la Diversidad* Barcelona: España. Editorial. Laboratorio Educativo – Graó.
- Aramayo M. (2005) *Universidad y Diversidad*. Ministerio de Educación Superior y Cátedra Libre Discapacidad UCV. Caracas- Venezuela
- Blanco R. (2002). La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo. Compilación por Marchesi A; Coll, C y Palacios, J. 2002. *Desarrollo psicológico y educación. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales. Psicología y Educación* Editorial Alianza: España.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999) *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 36.869, (Extraordinaria), Diciembre 30, 1999.
- Hernández, R; Fernández, C; y Baptista, P; (1999) *Metodología de la Investigación* Editorial. Mc Graw Hill. México.
- Ley Orgánica de Educación. (1980). *Gaceta Oficial N° 2635 (Extraordinaria)*, Julio 28, 1980.
- Ministerio de Educación Superior (2004). *Derecho de las personas con discapacidad a una educación superior de calidad*. Caracas: Autor
- Ministerio de Educación y Cultura (2001), *Proyecto Educativo Nacional (PEN)*. Caracas: Autor

- Ministerio de Educación. (1997). *Conceptualización de Política de la atención integral de las personas con necesidades educativas especiales en cuanto a la Integración Social*. Caracas: Autor.
- Ministerio de Educación. Dirección de Educación Especial. (1976). *Conceptualización y política de la modalidad de Educación Especial en Venezuela*. Caracas: Autor
- Núñez de B, B. (1998). *Los paradigmas que orientan la política de la Educación Especial en Venezuela*. Ministerio de Educación. Dirección de Educación Especial. Caracas: Autor
- Parella, S. y Martins, F., (2004) *Metodología de la Investigación Cuantitativa*. Caracas: Venezuela. FEDEUPEL
- Ruiz, C (2002). *Instrumentos de investigación educativa. Procedimiento para su diseño y validación*. CIDEG. Caracas: Venezuela.
- UNESCO (1998) *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*. (Documento en línea) Disponible en: <http://www.campus-oei.org/oeivirt/superior.htm>.
- UNESCO.(1994). *Declaración de Salamanca y su Marco de Acción sobre necesidades educativas especiales*. Salamanca: Autor.
- UNESCO. (1993). *Normas Uniformes de Equiparación de Oportunidades*. Autor.
- UNESCO. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para todos*. Tailandia: Autor.
- UNESCO (1990) *Declaración Mundial sobre Educación para todos*. Tailandia. Autor.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas. *Primera Jornada de Divulgación y Sensibilización sobre el Derecho de las Personas con Discapacidad a una Educación Superior de Calidad (2004)*. Caracas: Autor
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Vicerrectoría de Investigación y Postgrado. (2005). *Manual de trabajo de grado de especialista y maestría y tesis doctoral*. Caracas: FEDEUPEL.

Análisis de las consultas recibidas en el Plan ADU, Asesoramiento sobre Discapacidad y Universidad

Isabel Sancho, Miguel Ángel Verdugo, Maribel Campo, Emiliano Díez
Instituto Universitario de Integración en la Comunidad, INICO
Universidad de Salamanca

Resumen:

Las principales líneas de actuación ofrecidas por el Plan ADU, pretenden que más personas con discapacidad accedan a estudios universitarios y participen en todas las actividades de la vida universitaria.

Presentamos un análisis de las consultas recibidas hasta junio de 2006. Son unas 500, de las cuales se estudia el perfil del usuario, el medio empleado para contactar, el lugar de origen de la consulta, el tipo de discapacidad del usuario, y el asunto o tema tratado. Se han contabilizado los datos y se han tratado estadísticamente. El medio de contacto más utilizado por los usuarios es el correo electrónico. La mayoría de consultas tiene como lugar de origen España y el perfil de los usuarios se reparte entre profesionales y los propios estudiantes. Las temáticas planteadas son variadas: acceso a la universidad, accesibilidad, adaptaciones curriculares, alojamiento, ayudas técnicas, becas, empleo, legislación, transporte, recomendaciones académicas...

Introducción

Desde el Plan ADU, Asesoramiento sobre Discapacidad y Universidad, se estudian las necesidades y demandas de las personas con discapacidad en el ámbito universitario, por lo que se proporciona información y asesoramiento especializado sobre aspectos relacionados con el acceso y estancia de estudiantes, u otras personas con discapacidad, en las diferentes universidades españolas.

Dicha información especializada se ofrece tanto a *estudiantes con discapacidad, como a familias, docentes e investigadores, personal de administración y servicios, voluntarios y demás personas* vinculadas con la universidad e interesadas en este tema. Y se ofrece a través de distintos medios, ya sea por teléfono, por correo electrónico y/o de manera presencial.

En esta comunicación se presenta un análisis de las consultas recibidas en el Servicio desde sus inicios en 2004, hasta junio de 2006, más de 500, de las que se analizan los siguientes aspectos: el perfil del usuario, el medio de contacto empleado, el ámbito geográfico desde donde se realiza la consulta, el tipo de discapacidad del usuario y el tema o materia de consulta.

Perfil de usuario

En cuanto al perfil del usuario que nos consulta, hemos establecido tres categorías: estudiantes, profesionales y familiares.

De las casi 300 personas registradas en la base de datos, la distribución, como muestra el gráfico, es la siguiente: el 64% de los usuarios que nos han consultado son profesionales, seguidos de un 30% que son estudiantes y alrededor de un 4% de familiares de personas con discapacidad.

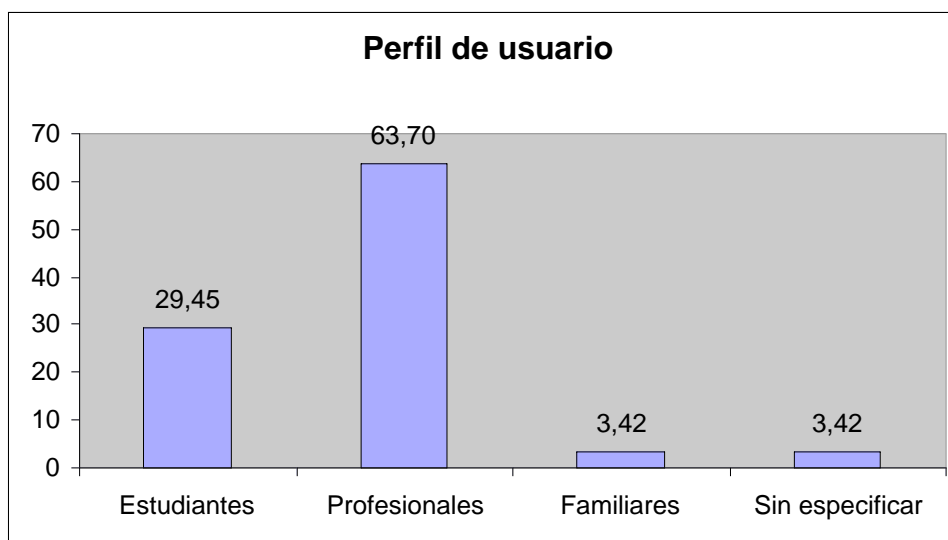


Gráfico 1. Distribución según el perfil de usuario

Los profesionales son tanto responsables de Servicios, Unidades y Programas de atención a estudiantes con discapacidad de las distintas universidades, como personas relacionadas con otras profesiones y ámbitos estén o no vinculados con la discapacidad, y personas de campos como la psicología, la educación, etc. Dentro de la categoría “estudiantes” están incluidos los recién titulados y los demandantes de empleo. Y en lo que respecta a los familiares de

personas con discapacidad quienes nos han preguntado han sido padres y hermanos, principalmente.

Medio de contacto

Mayoritariamente los usuarios han realizado sus consultas a través del correo electrónico, cerca del 64% de ellos, frente al 23% de los usuarios que han empleado el teléfono como medio para contactar y el 7% que realizaron su consulta de manera presencial. En este último caso, se ha tratado generalmente de personas próximas geográficamente a la Facultad de Psicología de la Universidad de Salamanca, ubicación del Plan ADU. También se ha utilizado en alguna ocasión el correo postal como medio de contacto, no llegando a significar el 2% de las consultas recibidas.

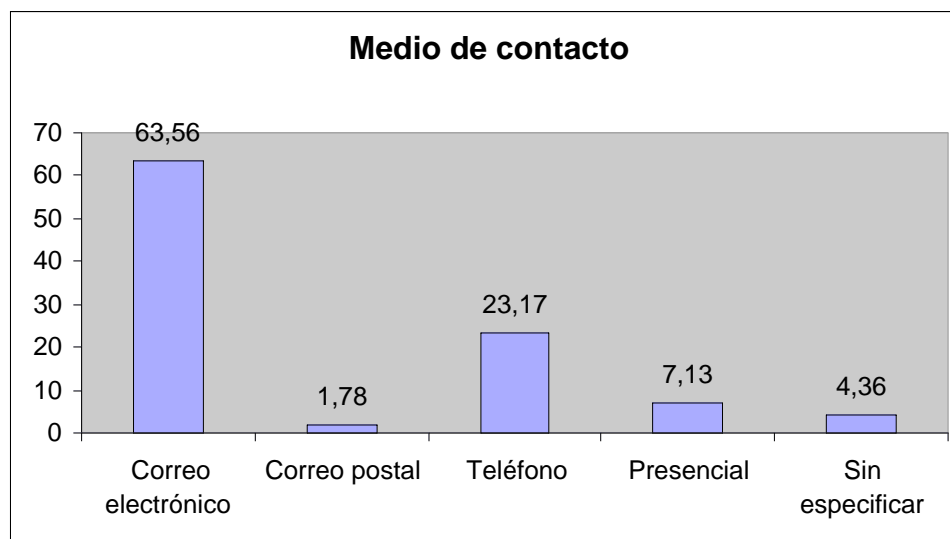


Gráfico 2. Distribución según el medio a través del que se realiza la consulta

Ámbito geográfico

El origen geográfico de las consultas formuladas por los usuarios es diverso. Aunque la práctica totalidad de las consultas, casi un 92% proceden de España, también se han recibido consultas desde otros países, principalmente países latinoamericanos, como Argentina, Venezuela, México, Chile, Uruguay, Colombia, y ocasionalmente de países como la India, Inglaterra e Italia.

Esto queda reflejado en el siguiente gráfico:

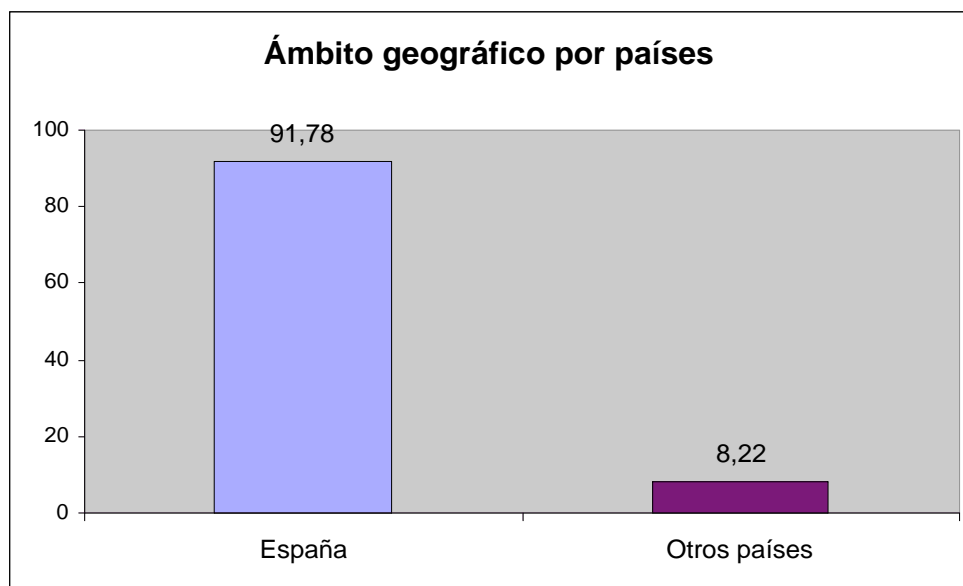


Gráfico 3. Distribución según el origen geográfico de la consulta por países

Las consultas procedentes de España se reparten por Comunidades Autónomas de la siguiente manera:

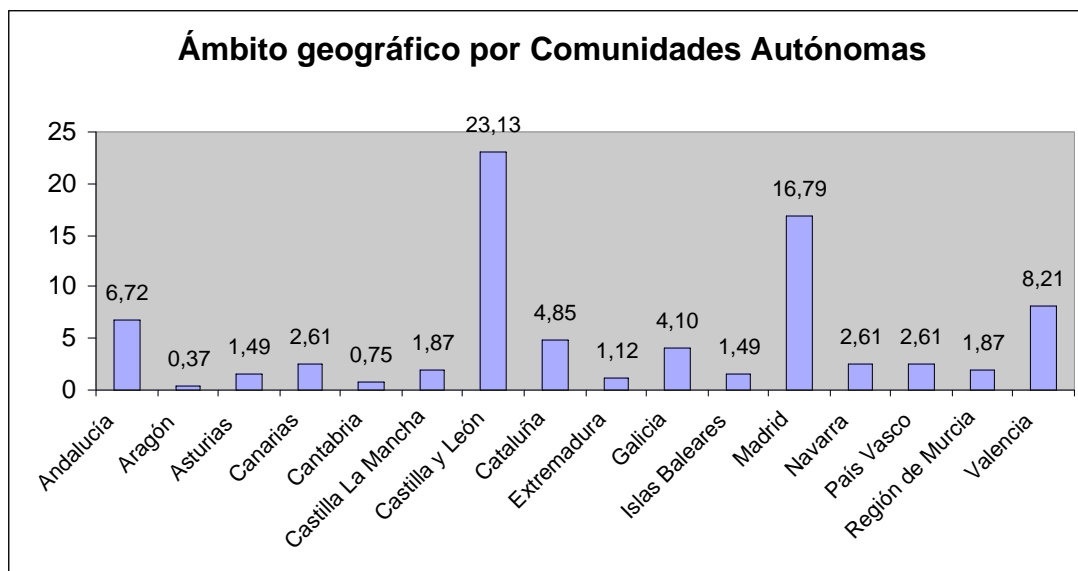


Gráfico 4. Distribución según el origen geográfico de la consulta por CC. AA.

Destacan la Comunidad de Castilla y León, la Comunidad de Madrid, Comunidad Valenciana y la Comunidad Andaluza, con mayor número de consultas con dicha procedencia.

Usuarios con y sin discapacidad

Casi un 27% de las personas que solicitan información al Plan ADU son personas con discapacidad, frente a un mayor porcentaje de las personas sin discapacidad que nos han remitido sus preguntas, concretamente un 70%. Solamente desconocemos este dato del 2% de nuestros usuarios, tal y como refleja el siguiente gráfico.

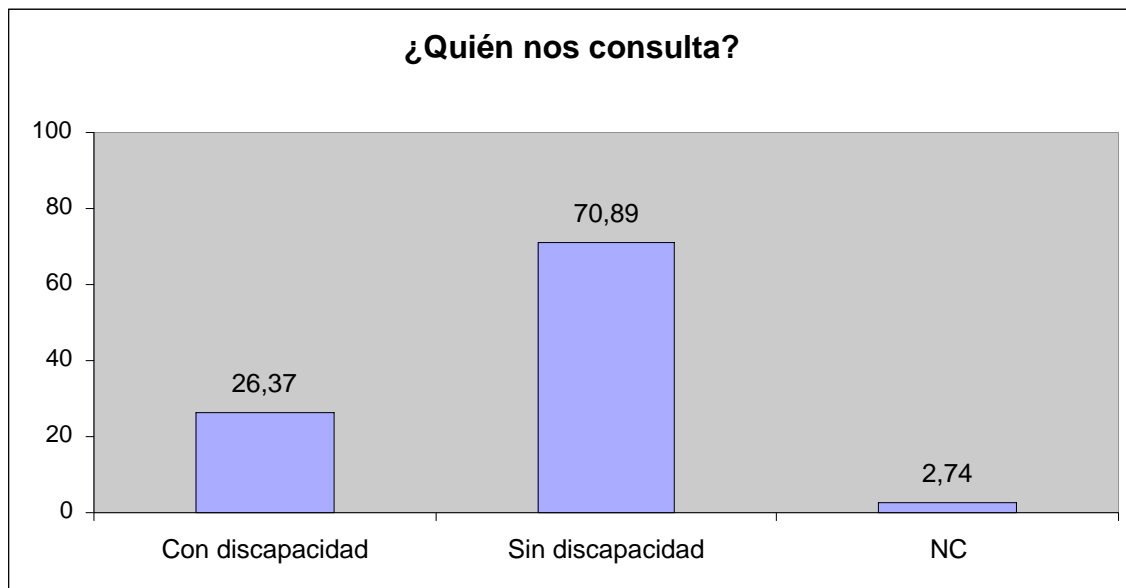


Gráfico 5. Porcentaje de personas con y sin discapacidad que nos consultan

Entre los usuarios que nos consultan tienen representación los siguientes tipos de discapacidad: discapacidad auditiva, discapacidad cognitiva, física, visual, enfermedad mental y las plurideficiencias. Véase el gráfico:

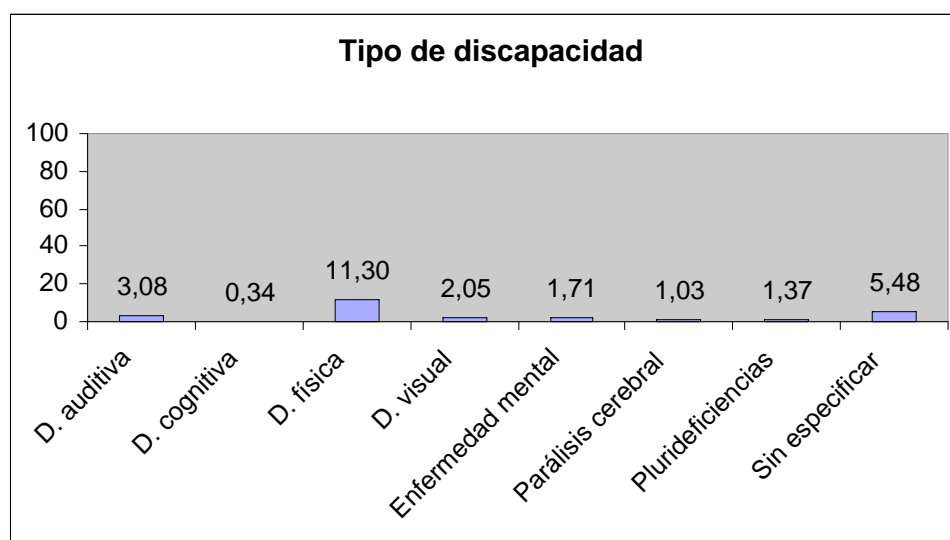


Gráfico 6. Distribución por tipo de discapacidad del usuario

La discapacidad con mayor presencia entre los usuarios que nos consultan es la discapacidad física (11,30%).

Discapacidad auditiva, visual, enfermedad mental, plurideficiencias, parálisis cerebral, y discapacidad cognitiva, sería el orden de mayor a menor porcentaje de representación por tipo de discapacidad del usuario.

Tema o materia de consulta

La temática de las consultas recibidas es también muy variada.

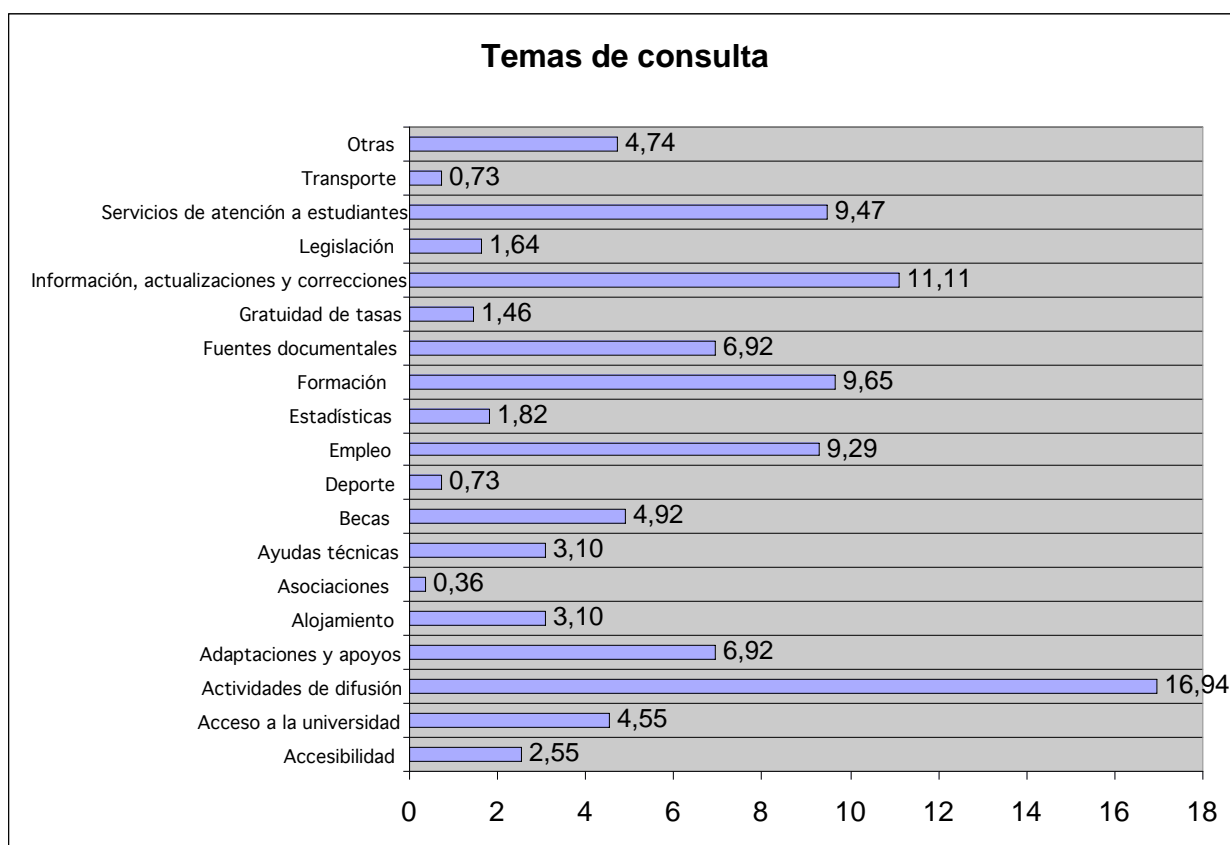


Gráfico 7. Distribución por temas de consulta

Del análisis realizado se desprende que hay muchos registros que corresponden a los contactos iniciales del Plan ADU con los Servicios, Programas o Unidades de Atención a Estudiantes con Discapacidad de las distintas universidades con el objetivo de darse a conocer por un lado, y de recabar información por otro. Es por esto que las dos principales categorías con mayor porcentaje son “Actividades de difusión” e “Información, actualizaciones y correcciones”. La primera de ellas, además comprende otras actuaciones como presentaciones en medios de comunicación y convocatorias de premios.

Dentro del epígrafe “Formación”, se han englobado aquellas consultas sobre qué carreras existen, o dónde estudiar. Sobre las opciones de seguir formándose en una materia, mediante títulos de postgrado, cursos o jornadas..., sobre educación a distancia, sobre la viabilidad de realizar una carrera según el tipo de discapacidad, o sobre dónde realizar las prácticas de la carrera.

Las preguntas sobre los Servicios de Atención a Estudiantes con Discapacidad, además de referirse a datos de contacto también han tratado sobre las directrices para su puesta en marcha, el número de Servicios existentes, datos sobre los recursos con los que cuentan como asistentes personales, o interpretes de signos, y cuestiones sobre el perfil de los responsables o sobre recomendaciones académicas.

Desde ofertas de trabajo, envíos de curriculum, consultas sobre salidas profesionales, bolsas de empleo, hasta temas más precisos como cuestiones sobre derechos laborales y adaptaciones de las pruebas en oposiciones, son los temas que han sido consultados relacionados con el empleo.

Son bastante numerosas las preguntas acerca de referencias bibliográficas sobre universidad y discapacidad, así como temas de carácter más general como educación especial o integración.

También son cuantiosas las consultas sobre adaptaciones curriculares y sobre los apoyos necesarios en función de la discapacidad del alumno para el seguimiento de las clases, la realización de prácticas o la reanudación de los estudios.

Otros dos aspectos importantes sobre los que se han recibido consultas, son preguntas sobre el acceso a la universidad, (cuestiones sobre los trámites, las opciones de acceso, el acceso para mayores de 25 años, el ingreso de estudiantes extranjeros...) y sobre becas o ayudas económicas (becas de apoyo a estudiantes con discapacidad, becas para estudiar en el extranjero, becas de investigación, becas para cursos de postgrado). Respecto a este último son regulares las consultas sobre la gratuidad de tasas.

Y por último y en menor medida, también se consulta sobre accesibilidad, alojamiento, estadísticas, transporte, actividades deportivas, ayudas técnicas, movimiento asociativo entre otras preguntas de temática diversa.

Estándares de calidad de los Servicios, Programas o Unidades de atención a estudiantes universitarios con discapacidad¹

Emiliano Díez, Miguel Ángel Verdugo, Maribel Campo, Isabel Sancho

Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO)

Plan ADU (Asesoramiento sobre Discapacidad y Universidad)

Universidad de Salamanca

El objetivo de esta comunicación es doble. Por un lado, revisar brevemente algunos estudios de referencia sobre estándares de calidad e indicadores de buenas prácticas. Por otro lado, presentar una investigación del Instituto Universitario de Integración en la Comunidad en la que se propone avanzar en el desarrollo de unos estándares de calidad de los servicios universitarios de apoyo a estudiantes con discapacidad que fomenten la igualdad de oportunidades del alumnado en los diferentes ámbitos de la vida académica universitaria española.

El término *estándar*, tal y como lo describe la Real Academia Española, hace referencia a algo que “sirve como tipo, modelo, norma, patrón o referencia”. A pesar de que los servicios de atención a estudiantes con discapacidad han crecido y siguen creciendo a buen ritmo en los últimos años, lo cierto es que aún no hay una idea clara sobre los “mínimos” que las universidades deben asumir en relación a la provisión de servicios, ni respecto al “modelo” o “referencia” a seguir en la creación de los servicios. La variedad y

¹ La realización de este trabajo ha sido posible gracias a la financiación del Real Patronato sobre Discapacidad y de la Fundación Grupo Norte.

heterogeneidad en los servicios ofrecidos en las distintas universidades de nuestro país es un hecho constatado (de la Puente, 2005) que conduce a la necesidad de realizar estudios empíricos que permitan la planificación y organización eficaz y homogénea de los servicios de atención a personas con discapacidad. Igualmente, el Espacio Europeo de Educación Superior plantea nuevos retos para la igualdad de oportunidades de los alumnos con discapacidad que deberán ser asumidos por los servicios correspondientes de nuestras universidades (Díez, 2005).

El *Council for the Advancement of Standards in Higher Education (CAS)*, en el que participan más de 100.000 profesionales representando diferentes áreas dentro del contexto educativo, ha sido una de las principales instituciones que ha promovido la creación de estándares en relación a los servicios para estudiantes con discapacidad desde el año 1979 (Miller, 2003). Sin embargo, los estándares promovidos por el CAS no han sido demasiado reconocidos ni difundidos. Tal y como describe Dukes (2006), el escaso reconocimiento puede haberse debido a que los estándares son demasiado generales como para ser utilizados por los profesionales de los servicios, y a que, a pesar de haber sido desarrollado por expertos de la profesión, no se identificaron a partir de procedimientos empíricos.

Un buen ejemplo del proceso a seguir en el desarrollo de unos estándares para los servicios de discapacidad proviene de la creación de los *Estándares de Programas e Indicadores de Ejecución* de la *Association on Higher Education and Disability (AHEAD)*. AHEAD es una asociación que aglutina a una gran parte de los profesionales relacionados con los servicios de atención a estudiantes con discapacidad de Estados Unidos y otros países del

mundo, y en general a cualquier individuo o institución que se preocupa por el acceso y la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad en la universidad. Desde 1977 los miembros de AHEAD han realizado una estupenda labor formativa, de investigación y de promoción en relación a las buenas prácticas en el acceso a educación superior de personas con discapacidad.

En 1994 AHEAD se planteó el desarrollo de un código ético y unos estándares profesionales y de programas que se pudieran aplicar a los servicios de atención a las personas con discapacidad de las universidades. El objetivo de estos estándares era aumentar la provisión de servicios para estudiantes universitarios con discapacidad, dirigir la evaluación de los programas, mejorar la preparación del personal y el desarrollo de la plantilla, guiar en la formulación de descripciones de puestos de trabajo para el personal de los servicios, informar a jueces y expertos legales respecto a las prácticas apropiadas y, por último, ampliar la visión de los servicios para personas con discapacidad en educación universitaria.

Los estándares se desarrollaron a partir de un estudio empírico (Dukes, 2001) que tenía el objetivo de identificar los componentes esenciales de los servicios de atención a estudiantes con discapacidad. En el estudio participaron 800 profesionales de servicios (algunos no pertenecientes a AHEAD) que contestaron a un cuestionario de 62 ítems repartidos en 12 categorías, relativas a la práctica habitual de los servicios de atención a estudiantes con discapacidad (p.e. admisión, evaluación, ajustes académicos, etc.). Los ítems finales fueron elegidos a partir de una extensa revisión de la literatura, de un proceso de análisis de validez de contenido y de una aplicación piloto que sirvió

para ajustar la versión final del cuestionario. Los participantes del estudio debían juzgar la importancia de cada componente de un servicio (cada ítem) utilizando una escala tipo Likert de 5 categorías (1-no es importante hasta 5-esencial). Aquellos componentes que fueron valorados con una media mayor de 4 se consideraron componentes esenciales de un servicio de atención a estudiantes universitarios con discapacidad. Esta identificación y validación empírica de componentes esenciales fue el primer paso para el desarrollo de los estándares, que fueron presentados y aprobados oficialmente en la Conferencia anual de AHEAD celebrada en Atlanta en el año 1999 (Shaw y Dukes, 2001).

Los estándares (ver Tabla 1), tal y como plantea la propia asociación, reflejan el grado madurez de la profesión de los servicios para personas con discapacidad en educación superior, describen la amplitud de las destrezas y conocimientos requeridos por el personal que administra las oficinas para estudiantes con discapacidad (OSD en USA y con distintas denominaciones en nuestro país), y presentan un consenso entre los expertos del campo respecto a los servicios mínimos esenciales.

Tabla 1. Estándares de Programas de AHEAD (Adaptado de Shaw y Dukes, 2001)

AHEAD: Estándares de Programas	
Para facilitar la igualdad de oportunidades para estudiantes con discapacidad en educación superior, la oficina que proporciona los servicios a los estudiantes con discapacidad debe:	
1. Consultoría/colaboración	
1.1 Actuar como defensor de los asuntos relativos a los estudiantes con discapacidad para asegurar la igualdad de oportunidades.	
1.2 Promover la representación de la discapacidad en los comités relevantes del campus.	
2. Difusión de la información	
2.1 Difundir información, a través de publicaciones institucionales electrónicas e impresas, respecto a los servicios de discapacidad y cómo acceder a ellos.	

2.2 Proporcionar servicios que promuevan el acceso al campus.

2.3 Difundir información a los estudiantes con discapacidad respecto a los recursos disponibles tanto en el campus como en la comunidad.

3. Conciencia del personal docente y de administración y servicios

3.1 Informar al personal docente respecto a las adaptaciones académicas, el cumplimiento con las responsabilidades legales, y las adaptaciones curriculares, programáticas e instruccionales.

3.2 Proporcionar asesoramiento a los administradores respecto a las adaptaciones académicas, el cumplimiento con las responsabilidades legales, al igual que sobre las modificaciones instruccionales, programáticas, físicas, y de curriculum.

3.3 Proporcionar formación y concienciación sobre discapacidad a toda la comunidad, incluyendo personal docente, personal de administración y servicios, y administradores.

3.4 Suministrar información al personal docente sobre servicios disponibles para los estudiantes con discapacidad.

4. Adaptaciones académicas

4.1 Mantener registros que documenten el plan para la provisión de las adaptaciones seleccionadas para el estudiante.

4.2 Determinar con los estudiantes las adaptaciones académicas y los servicios más apropiados.

4.3 Colaborar con el personal docente para asegurar que las adaptaciones académicas no significativas no alteran fundamentalmente el programa de estudio.

5. Asesoramiento y autodeterminación

5.1 Usar un modelo de servicio que anime a los estudiantes con discapacidad a desarrollar su independencia.

6. Políticas y procedimientos

6.1 Desarrollar, evaluar y modificar las políticas y pautas establecidas sobre los procedimientos para determinar y acceder a "adaptaciones razonables"

6.2 Ayudar al desarrollo, revisión, y modificación de políticas y pautas establecidas sobre los derechos y responsabilidades institucionales con respecto a la provisión del servicio.

6.3 Desarrollar, revisar y modificar las políticas y pautas establecidas para los derechos y responsabilidades del estudiante con respecto a la recepción de servicios.

6.4 Desarrollar, revisar y modificar políticas y pautas establecidas respecto a la confidencialidad de la información sobre la discapacidad.

6.5 Ayudar con el desarrollo, la revisión, y modificación de políticas y pautas para resolver una queja formal respecto a la determinación de una "adaptación razonable".

7. Administración y evaluación del programa

7.1 Proporcionar servicios en consonancia con la misión o filosofía de los servicios de la institución.

7.2 Coordinar servicios para estudiantes con discapacidad a través de un profesional trabajando a tiempo completo.

7.3 Recoger información de los estudiantes para medir la satisfacción con los servicios de discapacidad.

7.4 Recoger datos para monitorizar el uso de los servicios de discapacidad.

7.5 Informar sobre los datos de evaluación de programa a los administradores.

7.6 Apoyar la gestión presupuestaria de la oficina de ayuda a estudiantes con discapacidad.

7.7 Colaborar en el establecimiento de los procedimientos de compra del equipamiento necesario para garantizar el acceso igualitario.

8. Formación y desarrollo profesional

-
- 8.1 Suministrar oportunidades para el desarrollo profesional del personal del servicio de estudiantes con discapacidad.
 - 8.2 Proporcionar servicios por medio de personal con formación y experiencia en el trabajo con estudiantes universitarios con discapacidad
 - 8.3 Garantizar que el personal se adhiera a los códigos éticos más relevantes (por ej. AHEAD, APA).
-

La promulgación de estos estándares es un buen ejemplo de cómo dirigir la actuación de los servicios, basándose en argumentos obtenidos a partir de procedimientos empíricos, y que por tanto están alejados de posibles sesgos o visiones incompletas acerca del conjunto de factores que tienen importancia a la hora de asegurar la igualdad de oportunidades de los estudiantes con discapacidad en la universidad.

No obstante, el trabajo que sirvió de base para su construcción podría tener ciertas limitaciones. A pesar de contemplar un proceso de validación de contenido y constructo, y de intentar maximizar el porcentaje de respuesta al cuestionario (que fue bastante alto, un 70%), su utilidad, en el caso de un país y cultura diferente, podría ser limitada o al menos requerir ciertos matices.

A pesar de estas limitaciones, queremos destacar el indudable valor de estos estándares, ya no sólo por la información que nos ofrecen, sino también por el proceso seguido para su desarrollo. Estos estándares han sido revisados recientemente (Dukes, 2006; Shaw y Dukes, 2006) y este compromiso con la revisión periódica de los componentes esenciales de los servicios de discapacidad es otro ejemplo más de una “buena práctica”.

Otra experiencia de interés en el campo de la promulgación de estándares y guías de buenas prácticas proviene de Reino Unido. Allí, desde 1995, el *Disability Discrimination Act* (DDA) y su extensión en 2001, el *Special Educational Needs and Disability Act* (SENDA) han servido como marco legal

para exigir a las instituciones de educación superior la realización de los ajustes necesarios para facilitar el acceso en igualdad de condiciones a los estudiantes con discapacidad. Este marco también ha servido para la creación y el desarrollo de códigos y guías de buenas prácticas que pueden facilitar el trabajo de las instituciones en relación a las personas con discapacidad, como el producido por la Comisión de Derechos de las Personas con Discapacidad [Disability Rights Commission, DRC] como suplemento al acta SENDA. Este documento se configura como un “Código de Buenas Prácticas Post-16”, y en él se muestran ejemplos de cómo debe ser aplicada el Acta DDA.

En los últimos años también se ha constatado un incremento en los trabajos de investigación en relación a la mejora de calidad de servicios para estudiantes universitarios con discapacidad, y las claves ofrecidas por algunos autores podrían ser de utilidad de cara a planificar el desarrollo de unos estándares propios (i.e. Izzo, Hertzfeld, Simmons-Reed y Aaron, 2001; Mull, Sitlington, y Alper, 2001). Por ejemplo, Izzo *et al.* proponen que la selección de buenas prácticas debe hacerse en función de ciertos criterios como que una práctica (a) esté bien fundamentada en la teoría, (b) esté apoyada por estudios empíricos con validez interna y externa, (c) se sustente en la literatura existente, (d) esté asociada con resultados significativos, y (e) que sea socialmente válida.

Por último cabe mencionar que, además de estándares para la calidad de los servicios, hay muchos otros ejemplos de estándares que pueden ser relevantes para los estudiantes universitarios con discapacidad, como por ejemplo los estándares para la creación de páginas Web accesibles (W3C,

1999), para la provisión de información (SAIF, 2004) o para la creación de bibliotecas accesibles (Irvall y Nielsen, 2005), por citar algunos.

A partir de la revisión de éstos y otros estudios, el Instituto Universitario de Integración en la Comunidad ha iniciado una investigación, financiada por el Real Patronato sobre Discapacidad, para avanzar en la definición de unos estándares de calidad e indicadores de buenas prácticas. El trabajo consiste en recopilar y analizar la literatura existente sobre estándares de calidad en servicios para estudiantes universitarios con discapacidad, con el objetivo de compilar un conjunto amplio de tipos de servicios y/o programas e indicadores de calidad. Posteriormente, una muestra representativa de profesionales y universitarios con y sin discapacidad de todas las universidades españolas valorará la utilidad de esos indicadores. Los resultados nos permitirán avanzar hacia el desarrollo de estándares de calidad adaptados a la realidad universitaria española y consensuados por los distintos agentes implicados en los servicios de atención a universitarios con discapacidad. A finales del año 2007, el Instituto Universitario de Integración en la Comunidad ofrecerá los resultados de esta investigación a través de la página web del Plan ADU (www.usal.es/adu).

Consideramos una labor imprescindible el desarrollo de estándares y de guías de buenas prácticas en todos aquellos aspectos de la vida académica que puedan conducir a situaciones de desigualdad para un estudiante con discapacidad. Por ello, desde aquí alentamos a todos a trabajar en esa dirección, con la esperanza de que, en un futuro próximo, la adopción de esos estándares y códigos y guías de buenas prácticas faciliten la plena integración de los estudiantes con discapacidad en nuestras universidades.

Bibliografía

- de la Puente, R. (2005). "Servicios de atención a la discapacidad: Diagnóstico de situación". En Actas del I Congreso Nacional sobre Universidad y Discapacidad (pp. 20-23). Salamanca.
- Díez, E. (2005). "Los universitarios con discapacidad en el Espacio Europeo de Educación Superior". En Actas del I Congreso Nacional sobre Universidad y Discapacidad (pp. 37-39). Salamanca.
- Disability Rights Commission. (2002). Code of Practice for providers of Post 16 education and related services - DDA 1995: Part 4. Recuperado el 10/10/2005, desde <http://www.drc.org.uk/publicationsandreports/index.asp>
- Dukes, L. L. (2001). "The Process: The development of the AHEAD Program Standards". Journal of Postsecondary Education and Disability, 14, 62-80.
- Dukes, L. L. (2006). "The Process: Development of the revised AHEAD Program Standards and Performance Indicators". Journal of Postsecondary Education and Disability, 19, 5-15.
- Great Britain. (1995). Disability Discrimination Act 1995. Recuperado el 15/07/05, desde <http://www.disability.gov.uk/dda/>
- Great Britain. (2001). Special Educational Needs and Disability Act 2001. Recuperado el 15/07/05, desde <http://www.opsi.gov.uk/acts/acts2001/20010010.htm>
- Irvall, B., & Nielsen, G. S. (2005). Access to libraries for persons with disabilities: checklist. The Hague: International Federation of Library Associations.
- Izzo, M. V., Hertzfeld, J., Simmons-Reed, E., & Aaron, J. (2001). "Promising practices: Improving the quality of higher education for students with disabilities". Disability Studies Quarterly, 21.
- Miller, T. K. (2003). The CAS book of professional standards for higher education. Washington, DC: Council for the Advancement of Standards in Higher Education.

- Mull, C., Sitlington, P. L., & Alper, S. (2001). "Postsecondary education for students with learning disabilities: A synthesis of the literature". Exceptional Children, 68, 97-118.
- Scottish Accessible Information Forum. (2004). Standards for Disability Information and Advice Provision in Scotland. Glasgow: Scottish Consumer Council.
- Shaw, S. F., & Dukes, L. L. (2001). "Program Standards for Disability Services in Higher Education". Journal of Postsecondary Education and Disability, 14, 81-90.
- Shaw, S. F., & Dukes, L. L. (2006). "Postsecondary disability program standards and performance indicators: Minimum essentials for the office for students with disabilities". Journal of Postsecondary Education and Disability, 14, 81-90.
- Shaw, S. F., McGuire, J. M., & Madaus, J. W. (1997). "Standards of professional practice". Journal of Postsecondary Education and Disability, 12, 26-35.
- World Wide Web Consortium - W3C. (1999). Web Content Accessibility Guidelines 1.0. recuperado desde <http://www.w3.org/TR/WAI-WEBCONTENT/>

Grupo de trabajo 4

Iniciativas para integrar las actuaciones de los servicios de apoyo con la investigación, la docencia y la formación en materia de discapacidad.

Efecto de la Acústica Arquitectónica en las Personas Usuarias de Prótesis Auditivas

Rafael Rubio
Centro Audioprotésico Aragón

INTRODUCCION

Las personas usuarias de prótesis auditivas precisan de unos requerimientos especiales a nivel acústico para conseguir que tengan una buena inteligibilidad de habla. Esta necesidad, se pone especialmente de manifiesto en aquellos recintos que por sus dimensiones, ruido de fondo o especial importancia del mensaje hablado, constituyen un entorno desfavorable o de riesgo de interferencia acústica para los hipoacúsicos.

Tradicionalmente, la acústica arquitectónica no se ha tenido muy en cuenta en la construcción de edificaciones. Como resultado, tenemos en España, y en todo el mundo, en general, una gran cantidad de edificaciones de magnífico aspecto visual pero con unas características acústicas francamente deficientes, y en esto podemos incluir gran cantidad de salas de cine, conferencias, teatros, aulas, etc, en los que éste factor debería primar sobre muchos otros.

Para enmarcar la ponencia que nos ocupa, vamos a revisar en primer lugar los problemas que adolecen nuestros recintos acústicos, en los que las aulas universitarias ocupan un lugar destacado, y las soluciones que nos puede proporcionar la técnica actual para paliar el problema.

FACTORES ACUSTICOS

En todo recinto acústico existen tres factores que influyen decisivamente en la calidad de sonido:

- La Distancia: entendiendo por distancia la que hay de la boca del ponente o del altavoz más próximo al pabellón auditivo de la persona que está tratando de escuchar el mensaje.

- El Ruido de Fondo: Sería el producido por todos los sonidos del entorno (tráfico, otros asistentes a la ponencia, objetos que caen, toses, conversaciones paralelas, etc)
- Reverberación: Sería el “eco” de los propios sonidos, tanto del ruido de fondo presente como del mensaje hablado que pretendemos transmitir. Mas adelante daremos una definición precisa de éste efecto.

La conjunción de éstos tres factores en las aulas o cualquier otro recinto acústico puede hacer que un mensaje hablado sea prácticamente ininteligible para una persona que tiene audición normal, con lo que estamos complicando las cosas muchísimo para aquellos que tienen especial dificultad auditiva. Uno de los factores mas beneficiosos para las personas hipoacúsicas es la intensidad con la que les llega el sonido a las prótesis, puesto que les da la oportunidad de percibir todos los matices del espectro vocal y ello les ayuda a definir con claridad todas las variaciones producidas por la voz, de forma que se hace mucho mas fácil distinguir fonemas que pueden resultar muy parecidos en espectro y les pueden inducir a confusión

¿CÓMO INFLUYEN LOS FACTORES ARQUITECTÓNICOS EN EL MENSAJE HABLADO?

Distancia

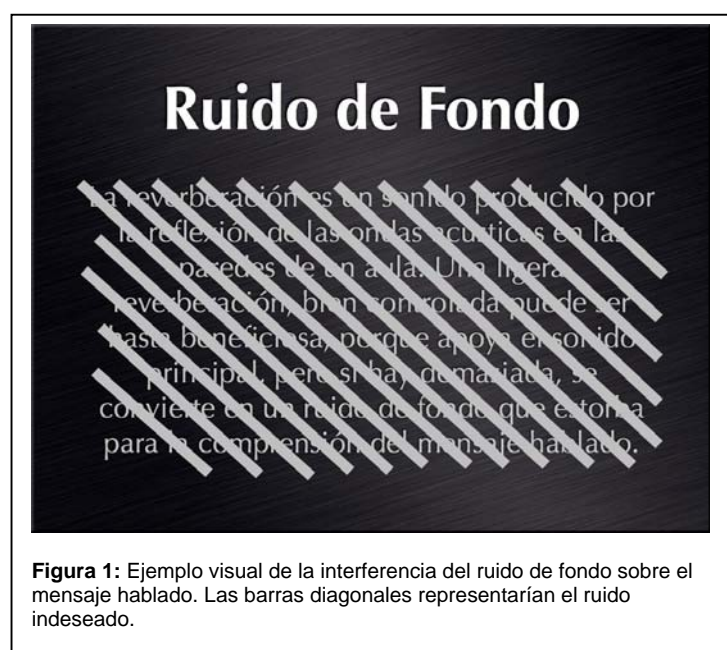
La distancia a la fuente sonora está íntimamente relacionada con la intensidad de sonido. Conforme aumenta la distancia, la intensidad se reduce en 3 dB cada vez que se dobla la distancia. Por ejemplo, si a un metro obtenemos una intensidad para el habla de 60 dB, a dos metros será de 57 dB, a cuatro metros de 54 dB, y así sucesivamente, hasta que en distancias grandes, el sonido directo recibido se puede volver prácticamente ininteligible.

El factor distancia, difícilmente se puede corregir solo con medios arquitectónicos, puesto que implica necesariamente la aproximación del oyente a la fuente sonora, y esto es muchas veces imposible. Es por eso que en los recintos grandes es necesario

reforzar el mensaje hablado con sistemas de megafonía que apoyen y acerquen la fuente de audio a las personas que pretenden escucharlas. En el caso de las personas hipoacúsicas, la aproximación que se hace para personas normoyentes no es suficiente en muchas ocasiones, ya que en la mayoría de aulas no existen instalados sistemas de megafonía, y cuando están instalados, se estudian de forma que satisfagan las necesidades de una persona con audición normal. Cuando el hipoacúsico usa prótesis (ya sea audífono o implante coclear), los sonidos mas bajos que puede escuchar vienen definidos por el llamado umbral protésico, que se define como el mínimo sonido que pueden escuchar sin percibir el ruido de fondo de su audífono funcionando (se percibe como un siseo, en la mayoría de los casos). Esto nos lleva a dos conclusiones: la primera es que un usuario de prótesis no tiene el mismo umbral auditivo que un normoyente, sino el umbral protésico marcado por la calidad de su audífono (Típicamente de 15 dB en las prótesis digitales de calidad), y segunda, si el sonido, o parte del espectro del sonido está por debajo de ese umbral protésico, el hipoacúsico será incapaz de percibir parte de la información de la palabra, con el consiguiente error en la interpretación de la información y por tanto pérdida de concepto.

Ruido de Fondo

El ruido de fondo es, como hemos señalado antes, la suma de todos aquellos sonidos que se añaden involuntariamente al mensaje hablado que proceden de fuentes sonoras diversas del entorno. Los ruidos de fondo pueden ser de dos tipos. Los internos al recinto donde se está produciendo la comunicación y los



externos al recinto. Los internos pueden ser ruidos de diversa procedencia, como toses, teléfonos móviles, conversaciones entre distintas personas o murmullos generalizados, ruidos mecánicos si se está realizando otra actividad simultánea (por ejemplo, un laboratorio), etc. Los externos son asimismo de muy diversa procedencia, tráfico, pasillos con gente hablando en voz alta, obras en un lugar próximo, etc. Todos estos ruidos son capaces fácilmente de enmascarar el mensaje que se pretende escuchar y entorpecer la labor de comunicación. En nuestra explicación, hemos considerado que el ruido de fondo es uniforme en todo el recinto, aunque no es exactamente así, ya que puede haber puntos del aula en el que el ruido de fondo sea más intenso que en otros, aunque el ruido promediado es bastante uniforme.

Tiempo de Reverberación

El tiempo de reverberación se define técnicamente como el tiempo que tarda la señal de la voz en disminuir 60dB por debajo de la intensidad de emisión. Es, por lo tanto el tiempo en que tarda en “desaparecer” la emisión acústica del ambiente una vez cesada su emisión. La reverberación puede ayudar a una correcta audición cuando su tiempo es pequeño, porque potencia la intensidad de sonido principal, pero si el tiempo de reverberación se alarga, se produce el fenómeno de todos conocido como eco, que dificulta enormemente la percepción clara del sonido, especialmente cuando se trata de mensaje hablado. Para evitar la reverberación



en los recintos, existen complejos programas de acústica que calculan y recomiendan geometrías determinadas para los diferentes espacios, en los que casi siempre se recomienda el uso de materiales absorbentes del sonido en los revestimientos de las

paredes, techo y suelos y evitar lo mas posible las paredes paralelas. Si miramos a la construcción general de nuestras aulas, notaremos que por supuesto, casi todas ellas tienen paredes paralelas, e incluso, algunas de ellas están recubiertas de azulejos, sobre todo en aulas antiguas, consiguiendo un efecto exactamente contrario al deseado. El eco producido se añade al ruido de fondo dificultando todavía más la comprensión, y ésta situación puede verse todavía mas agravada con el uso de sistemas de megafonía mal calculados.

Los tres efectos acústicos anteriormente descritos, unidos al mismo tiempo, y con el porcentaje correspondiente a cada uno de ellos dependiendo del aula que estudiemos, nos dan la calidad acústica del recinto. Si disponemos de un aula en el que el profesor esté muy separado de los alumnos (en muchas ocasiones incluso se habla de cara a la pizarra, con lo que se imposibilita la labiolectura y la calidad del sonido decrece), con un ruido de fondo alto o un mal aislamiento acústico y con un tiempo de reverberación alto, la escucha por parte del alumnado será deficiente, y en el caso de personas hipoacúsicas, imposible.

Todas las aulas presentan éstas características en mayor o menor medida, y es, por lo tanto, tarea de los centros docentes el facilitar la integración de las personas con dificultad de audición que quieran tener acceso a estudios de cualquier tipo. La mejora arquitectónica en las aulas ya construidas es una labor que requiere un esfuerzo ingente tanto a nivel estructural, por las obras y modificaciones que hay que acometer, como por el coste económico, que sería elevadísimo en cualquier caso, dejando a un lado consideraciones de tipo estético, histórico u otras, pero lo que si es relativamente fácil es dotar a las aulas y salones de actos de sistemas específicos que existen en el mercado y que pueden corregir sobradamente todas éstas deficiencias sin ningún problema, con un gasto mínimo por parte del centro docente. Hagamos pues, un pequeño recorrido por los diferentes sistemas existentes para solucionar éstos problemas y sus ventajas e inconvenientes.

ESTADO DE LA TECNICA

Con el fin de solucionar éstos problemas la industria de las prótesis auditivas ha planteado varias soluciones hasta el momento, todas ellas efectivas pero con distintos grados de utilidas según a lo que se dediquen. La primera de ellas es el sistema de FM. Consiste en un transmisor del tamaño de una cajetilla de tabaco, aunque últimamente lo han reducido más hasta el tamaño de un rotulador de marcaje fluorescente, aproximadamente, que capta la voz del profesor o del ponente. Este transmisor lo traslada a radiofrecuencia, concretamente a frecuencia modulada, y lo lanza a un receptor que puede ser de dos tipos, o bien de petaca, con un cable que lo une a la prótesis o bien los mas modernos que tienen un tamaño aproximado de 1cc y se conectan directamente al audífono, haciéndolo un poquito mas grande pero casi imperceptible. Es el sistema que mas fidelidad acústica tiene, pero aunque es el mejor para una transmisión de sonido personal, presenta los inconvenientes de que necesita receptor específico, los pequeños se alimentan de la batería del audífono con lo que acortan la vida útil de la misma y están sujetos a sintonización de frecuencias, con las consiguientes desventajas que ello conlleva, la mas importante de ellas la universalidad. Éstos sistemas asimismo, presentan un alto precio de mercado, y por lo tanto no son accesibles para según que economías. Por lo tanto, respecto a dichos sistemas, podemos concluir que son excelentes pero para una transmisión de sonido mas o menos privada, difícil de adaptar a un sitio de pública concurrencia.

Los sistemas de infrarrojos constituyen una segunda opción, no sujeta a reglamentaciones de radiofrecuencia y con la ventaja de que se ciñen exactamente al lugar donde están ubicados, ya que su portadora es un rayo de luz infrarroja que se comporta en ésta aplicación de la misma manera que la luz visible, es decir, no puede haber objetos opacos entre el transmisor y el receptor porque en ese caso la transmisión se degrada. Respecto al precio, es sensiblemente inferior al de la FM, con un

rendimiento muy parecido, aunque los receptores son siempre de petaca, lo que sienta un elemento diferenciador entre los alumnos que llevan el dispositivo y los que no.

Finalmente, existen los bucles de inducción magnética, que son, desde el punto de vista del autor, los sistemas mas recomendables para dotar de accesibilidad a recintos donde pudieran encontrarse personas con prótesis auditivas.

LA INDUCCIÓN MAGNETICA

La inducción magnética es un sistema conocido hace muchísimos años en el entorno de las prótesis auditivas, siendo amplísima su utilización sobre todo en los Países Escandinavos y en el Reino Unido. Básicamente, consiste en un cable que rodea el recinto donde queremos transmitir la voz, conectado a un amplificador específico que transforma las inflexiones de la voz en un campo magnético variable. El receptor, está incorporado de serie en la mayoría de los audífonos y lo empiezan a incorporar en éste momento algunas marcas de implantes cocleares y osteointegrados, y consiste en una pequeña bobina captora que está conectada a la etapa de potencia de la prótesis, con lo que no hay

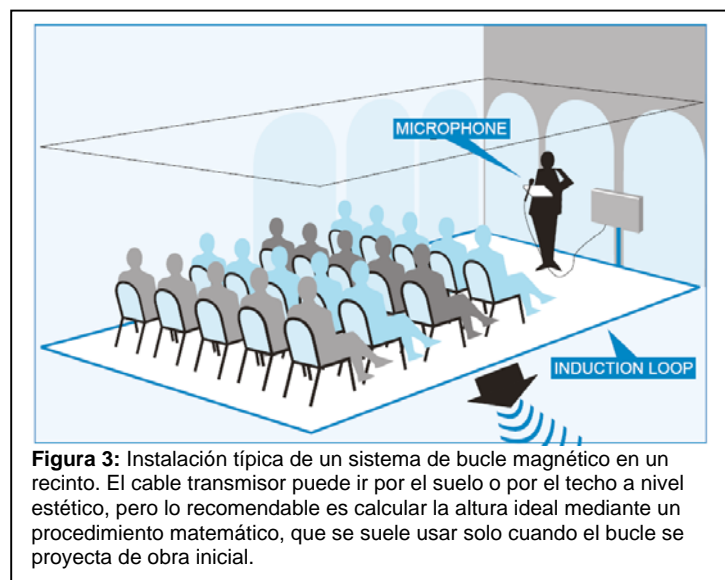


Figura 3: Instalación típica de un sistema de bucle magnético en un recinto. El cable transmisor puede ir por el suelo o por el techo a nivel estético, pero lo recomendable es calcular la altura ideal mediante un procedimiento matemático, que se suele usar solo cuando el bucle se proyecta de obra inicial.

receptor externo al audífono que ya lleva el usuario, no hay ningún gasto por parte del hipoacúsico para un receptor, no gasta mas energía del audífono y no está sujeto a ninguna restricción frecuencial, además de ser compatible en todo el mundo. No obstante, también presenta algunos inconvenientes, como la complejidad de instalación en algunas ocasiones y las posibles interferencias creadas por el campo, que no deberían ser problemáticas si lo instala personal cualificado. El precio de inducir un aula es sustancialmente menor que el de los otros sistemas, si contamos que en los sistemas de FM e Infrarrojos hace falta un receptor específico por usuario.

El sistema funciona básicamente como el primario y el secundario de un transformador, y actualmente, se están estudiando sistemas que confinan el campo a un recinto específico sin interferir con otras instalaciones o receptores próximos. La fidelidad de sonido es cercana a la FM y los infrarrojos, sin llegar a alcanzarlos, pero es mucho mas que suficiente para transmitir la voz humana y la música, encontrándose instalaciones de éste tipo en lugares tan importantes como la Opera de Copenhague o en la mayoría de teatros de Escandinavia, sin que suponga una merma de calidad apreciable respecto a otros sistemas.

Su instalación es posible incluso con sistemas de enlace de FM, en los que el profesor lleva un micrófono inalámbrico sintonizado con un receptor que a su vez está conectado al emisor de bucle, de manera que tenemos total movilidad del profesor y del alumno, sin que haya ninguna diferenciación entre el alumnado que lo está usando aparte de la propia prótesis auditiva.

VENTAJAS PARA EL ALUMNO HIPOACUSICO

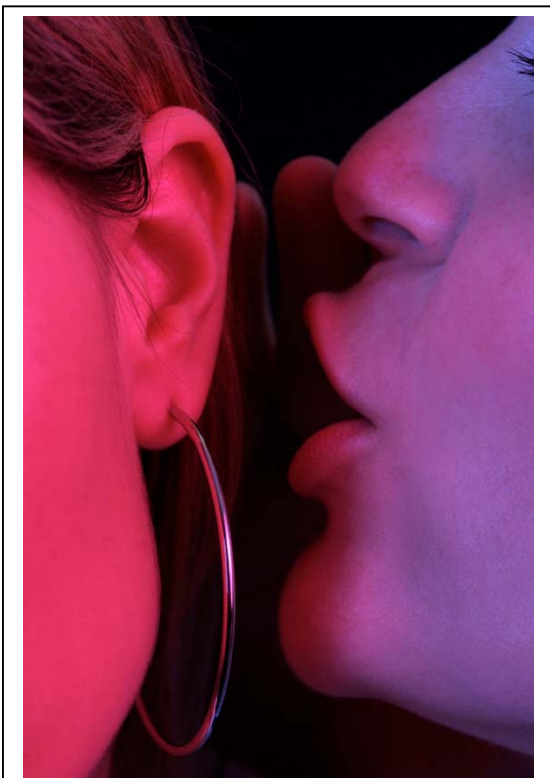


Figura 4: La mejora de comunicación con el uso de sistemas de accesibilidad acústica se produce por el acercamiento de la fuente sonora al receptor auditivo, lo que impide que la señal se “contamine” con los efectos negativos del recinto.

Se define la relación S/R como el número de dB que diferencia la señal del ruido, esto es, del sonido que tratamos de escuchar respecto al que nos estorba. Un normoyente puede seguir una conversación con una relación S/R de -5dB , esto es, que la conversación esté 5 dB por debajo del sonido indeseado de fondo. Para una persona con cierto grado de hipoacusia, la relación debe ser como mínimo de 9dB. Como observaremos, entre una persona normoyente y alguien con hipoacusia corregida con audífonos tenemos una diferencia de 14 dB

para oír correctamente la misma conversación, con lo que en ambientes aparentemente correctos acústicamente para la mayoría, para alguien que lleva audífonos puede ser todo un problema. Pues bien, la ventaja del uso de cualquiera de los sistemas anteriormente expuestos es un importante aumento en la relación S/R del mensaje hablado que está recibiendo el alumno. Es una creencia muy extendida que los sistemas anteriormente descritos mejoran o corrigen de alguna forma la pérdida auditiva de quien los usa, pero realmente lo único que hacen (que ya es mucho) es acercar la fuente de audio al oído del paciente. Es como si redujéramos la distancia de la boca del ponente al oído del alumno a la distancia que existe entre el micrófono del sistema de accesibilidad al pabellón auditivo del paciente. Con éste aumento de la relación S/R, en la mayoría de las ocasiones es mas que suficiente para que el usuario de prótesis sea capaz de seguir con soltura una clase o explicación, y si además elegimos un sistema que sea universal, barato y poco diferenciador del resto de la clase, como en el caso del bucle de inducción, obtenemos la situación ideal para la audición en cualquiera de los ámbitos universitarios.

BIBLIOGRAFÍA

Hognestad, H (1993). "Teleslynger Kvalitetskrav og Kontrollmalinger". Radet for Tekniske tiltalk for funksjonshemmede. Oslo.

Hagerman, B (1992). "Measurements Methods and Requeriment Specification for Induction Loop Systems". Nordiska Nämnden för Handikappfragor. Stockholm.

Comisión Electrotécnica Internacional. Norma IEC 118/4.

Olsen, J, (1993). "Facilidades de Acceso en Edificios Públicos, Sistemas de Información y Sistemas de Amplificación". Simposio Sobre Eliminación de Barreras de Comunicación. Ministerio de Asuntos Sociales. Instituto Nacional de Servicios Sociales. Madrid.

LA BASE COGNITIVA DEL LENGUAJE DE LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD AUDITIVA.

MENDOZA VELA, F. y PEREIRA CALVO, A.

Unidad de Discapacidad y Voluntariado de la UNED.

El estudio se centra en la base cognitiva del lenguaje y la lingüística de los estudiantes con discapacidad auditiva, como una visión general del reflejo del mundo conceptual, para interpretar de diferentes maneras la representación del significado.

El aumento de la presencia de estudiantes con discapacidad auditiva en la universidad, ha impulsado un giro importante en la política educativa superior, debido a las dificultades que tienen estos estudiantes para llevar a cabo su formación universitaria.

La discapacidad auditiva dentro de la heterogeneidad de casos, puede conllevar un retraso en el desarrollo de habilidades cognitivas: atención, memoria, estructuración espacio-temporal, procesos de razonamiento y dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura. Las personas con sordera, debido fundamentalmente a su problema auditivo, tienen acceso a menos informaciones, y las dificultades de comprensión y utilización del lenguaje de su entorno, tanto a nivel receptivo como expresivo, provocan en muchos casos problemas de comunicación y de aprendizaje.

La lectura es una de las habilidades fundamentales para el desarrollo de la persona. Potenciar ésta por parte de los alumnos con discapacidad auditiva, les permite el acceso a la información social, cultural y científica.

Partiendo de los supuestos anteriores, las hipótesis planteadas, tratan de averiguar si existen diferencias entre los diferentes grados de discapacidad auditiva de los estudiantes y las dificultades para seguir el contexto lingüístico, junto con las directrices del profesor para acceder a la formación e formación y, a su vez, la

influencia del nivel de conocimiento en torno a la discapacidad auditiva por parte de los profesores y sus respuestas docentes y evaluativas.

Los objetivos del estudio son:

- Conocer la realidad en que se encuentran los estudiantes con discapacidad auditiva, con respecto a las dificultades de lenguaje y de interpretación lingüística de la lectura, a fin de proporcionar recursos facilitadores.
- Analizar los diferentes aspectos del desarrollo del lenguaje, tanto oral/signos como escrito, y la adquisición del conocimiento a través del mismo.
- Diseñar una proposición educativa superior óptima que dé soportes y estrategias al docente universitario, para poder atender a las demandas de los estudiantes.

La metodología de trabajo consiste en dos fases bien diferenciadas de análisis, para las cuales se han construido dos cuestionarios “ad hoc”, uno que especifica la actual situación en que se encuentra los estudiantes con discapacidad auditiva y otro que nos da a conocer los recursos estratégicos y evaluativos que los docentes emplean en las diferentes universidades.

El primer cuestionario se aplicará a una muestra escogida al azar de 100 estudiantes con discapacidad auditiva de distintas carreras y asignaturas de varias universidades españolas.

El segundo se pasará a una muestra de 45 docentes de diferentes disciplinas y asignaturas que han atendido a esta población específica.

Por otra parte, como complemento y consecuencia del estudio principal que estamos realizando, intentaremos determinar si las actitudes por parte de los docentes hacia los estudiantes con discapacidad auditiva, influyen o no a la hora de evaluar y plantear estrategias educativas.

En todo caso, creemos necesario promover una campaña de sensibilización y habilidades sociales para cambios de actitudes estratégicos en toda la comunidad universitaria.

XI Reunión del Real Patronato sobre Discapacidad
II Congreso Nacional sobre Universidad y Discapacidad
Madrid, 26 y 27 de octubre de 2006

Comunicación

NECESIDADES, APOYOS Y SATISFACCIÓN DE
ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS CON DISCAPACIDAD:
UN ESTUDIO CUALITATIVO

Dr. D. Víctor López Ramos
Dra. D^a Elena Felipe Castaño
Dra. D^a. Isabel Ruiz Fernández
Dr. D. Florencio Vicente Castro

Introducción.-

Que las personas con discapacidad (pcd) han de enfrentarse cotidianamente a barreras de toda índole, físicas y no físicas, es sin duda una palmaria realidad. Y también es evidente que la manera en que afronten dichos obstáculos resulta determinante para una normalización plena en todos los ámbitos sociales.

Desde hace algunos años, el acceso de chicos y chicas con discapacidad a los estudios universitarios se ha convertido en un importante agente integrador, no sólo por la consecución de un título universitario que les facilita una preparación profesional tantas veces demanda, sino también por convertirse en partícipes activos contra el frecuente proceso de vulnerabilidad social que sufren las pcd (Subirats, 2004). La incorporación, cada vez en mayor medida, a las aulas y laboratorios universitarios de estudiantes con algún tipo de discapacidad ha ido

generando un amplio debate sobre las necesidades, los apoyos y la satisfacción de estos alumnos, de esta forma, cualquier servicio de atención que en la universidad española se proponga atender estas demandas debe dar respuestas a algunas cuestiones esenciales: ¿qué puede hacerse para minimizar los obstáculos de los alumnos con discapacidad y equiparar las oportunidades, de forma que el alumno alcance lo determinante, es decir, la formación indispensable para ejercer su profesión de modo responsable?, y de acuerdo con ello, ¿cómo compensamos su sordera, o su ceguera, o su dificultad para escribir, o para desplazarse con la rapidez necesaria, o su lentitud en la comunicación, o las horas extra que tiene que utilizar en ser atendido? (De la Red et al., 2002).

La Universidad, como núcleo del periodo educativo que se desarrolla en la edad adulta y al que los sujetos acceden de forma libre, hace suyo también el doble propósito de la integración y la normalización. A la universidad se le otorga un papel transmisor de la cultura, de valores y de los conocimientos científicos, y a ello debemos añadir el papel rehabilitador/integrador, dado que, en este ámbito se inicia la preparación profesional especializada dentro de un contexto normalizado.

Y aunque es constatable el paulatino aumento de estudiantes con discapacidad en la universidad, no lo es en la medida que todos desearíamos. Por ello, calificamos a esta población como emergente, en el sentido de que existe sin un conocimiento oficial preciso y aflora sólo parcialmente. Este hecho se deduce del temor a ser objeto de discriminación, a la falta de contraprestaciones reales, o al tratamiento dado hasta hace relativamente pocos años, y puede justificar en muchas ocasiones la no declaración de la condición de minusválido.

Son estudiantes fuertemente condicionados por un estado físico (en la mayoría de los casos también psicológico) que deben sumar a la dificultad propia de una carrera universitaria, las múltiples barreras que se encuentran en su vida ordinaria.

Las preguntas que nos hacemos exigen respuestas concretas, pero introducen sistemas muy complicados de adaptación que implican a toda la comunidad universitaria.

Universidad y Discapacidad.-

A pesar de las dificultades, del gran diferencial de acceso a la universidad entre las pcd y las personas sin discapacidad, de determinadas actitudes o de la falta de información, podemos decir también que en la actualidad existe ya en España una amplia experiencia y una más que aceptable información sobre la intervención específica en los procesos de aprendizaje de estudiantes con discapacidad en los estudios superiores. Igualmente, es una realidad la existencia generalizada y la actuación de unidades, servicios y programas de atención a estos estudiantes en la mayoría de las universidades españolas, sobre todo en las públicas, lo que ha permitido a su vez, conocer con mayor precisión el número y la situación de estos estudiantes. No obstante, hemos de reconocer que la situación es manifiestamente mejorable, que la investigación en este ámbito es aún escasa y poco conocida, y que son foros como el que nos ocupa el lugar más indicado para poner en común las experiencias y conocimientos.

Por otro lado, el actual proceso de reforma universitaria que está en marcha en toda Europa, y que afecta significativamente a la universidad española, plantea, entre otras cuestiones primordiales, el incremento de la calidad de la formación, y uno de los indicadores europeos de calidad que se está proponiendo es el acceso igualitario a la enseñanza superior de las pcd. Para lograr ese acceso igualitario hace falta aportar recursos específicos, estabilizar el desarrollo de los servicios y estructuras creadas, abordar nuevos retos y programas dirigidos a colectivos todavía sin atender (discapacidades graves de aprendizaje, personas con inteligencia baja, personas con problemas emocionales y de salud mental, etc.), incorporar las nuevas tecnologías adaptadas a las personas con necesidades especiales, tomar decisiones de adaptación curricular, tutorizar individualmente de manera muy estrecha a las personas con necesidades especiales, incorporar a las propias personas con discapacidad como responsables de los servicios y programas, y muchas otras medidas (Verdugo y Ortiz, 2005).

También consideramos, de acuerdo con Alcantud, Dolz y Ayuso (2005), que un servicio de apoyo a estudiantes universitarios con discapacidad debe formar parte de un servicio general de asesoramiento o apoyo académico, psicoeducativo y psicológico. Un asesoramiento psicoeducativo entendido como una ayuda técnica prestada por psicólogos o psicopedagogos en el proceso de

enseñanza/aprendizaje, conociendo la oferta educativa existente y participando en la planificación de la misma, de forma que sea posible diseñar itinerarios de formación adecuados a las necesidades de los estudiantes, dentro de los planes de estudio de cada título, de la legislación vigente y analizando las adaptaciones curriculares universitarias más ajustadas (Alcantud, Asensi y Ávila, 2000).

Creemos que la universidad está obligada a que todos los alumnos reciban la formación en igualdad de condiciones, garantizando los medios personales y materiales necesarios para que se lleve a cabo en todo su extensión el principio de igualdad de oportunidades (CERMI, 2004). Las acciones encaminadas a que dicho principio se cumpla deben comenzar incluso antes de la incorporación de los estudiantes a la universidad, en coordinación con los equipos de orientación de los institutos, las asociaciones y entidades y las administraciones educativas. Pero esta intervención debe coadyuvar también en la integración y participación laboral de los recién titulados, a través de recursos específicos y de la cooperación con los agentes sociales, con las empresas y con los responsables políticos, orientando a los estudiantes en una eficaz búsqueda de empleo, que finalice realmente el periodo formativo universitario (CERMI, 2000).

Situación actual en la Universidad de Extremadura.-

De acuerdo con el actual censo realizado por la Unidad de Atención a Estudiantes con Discapacidad de la Universidad de Extremadura, el número total de alumnos a los que se ha prestado atención en el presente curso académico es de 91. La distribución por tipo de discapacidad, género y titulaciones de los mismos es la siguiente:

- 50 estudiantes con una discapacidad igual o superior al 33% (reconocida oficialmente),

Tabla 1. Distribución por género de los alumnos con discapacidad.

Mujeres	31
Hombres	19

Fuente: Unidad de Atención a Estudiantes con Discapacidad. UEX

Tabla 2. Distribución por tipo de discapacidad.

Discapacidad física	27
Discapacidad sensorial	14
Pluridiscapacidad	5

Otros	4
-------	---

Fuente: Unidad de Atención a Estudiantes con Discapacidad. UEX

Tabla 2. Distribución por tipo titulación cursada.

Lic. Derecho	5
Dip. Enfermería	5
Dip. Empresariales	4
Ing. Informática	3
Maestro. Ed. Infantil	3
Maestro. Ed. Primaria	3
Maestro. Lenguas Extranjeras	3
Dip. Terapia Ocupacional	3
Lic. Veterinaria	3
Lic. Comunicación Audiovisual	2
Lic. Historia	2
Maestro. Ed. Especial	2
Lic. Medicina	2
Lic. Antropología	1
Lic. Biología	1
Lic. Economía	1
Dip. Fisioterapia	1
Dip. Gestión y Adm. Pública	1
IT Obras Públicas	1
Maestro. Ed. Física	1
Dip. Trabajo Social	1
Dip. Turismo	1

Fuente: Unidad de Atención a Estudiantes con Discapacidad. UEX

También se ha prestado atención a:

- 17 estudiantes con una discapacidad inferior al 33% o sin reconocimiento de minusvalía.
- 5 estudiantes que finalizaron los estudios en el curso 2005-06.
- 14 estudiantes que finalizaron los estudios en el curso 2004-05.

Necesidades, Apoyos y Satisfacción de los estudiantes universitarios con discapacidad.-

La aportación que presentamos aquí se enmarca en el conjunto de una investigación que pretende conocer con precisión cuál es la realidad de las NECESIDADES, los APOYOS y la SATISFACCIÓN de los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Extremadura.

La investigación se plantea los siguientes objetivos:

- Identificar indicadores de satisfacción relacionados con la experiencia universitaria y con los servicios de apoyo prestados a estos alumnos durante su permanencia en la universidad.
- Conocer las diferentes experiencias personales, académicas y de otra índole relacionadas con la formación de estos alumnos.
- Describir, analizar y valorar las situaciones vividas, con una mayor atención al periodo de formación universitaria.
- Identificar necesidades, sobre todo en cuanto a la modificación de actitudes negativas hacia las personas con discapacidad.

Se trata de una investigación cualitativa, desarrollada a través de entrevistas personales semi-estructuradas que se basan en un guión preestablecido. La metodología es, por tanto, biográfico-narrativa. Del conjunto de los datos se pretende extraer aportaciones fidedignas que permitan definir con rigor determinados *indicadores de satisfacción* y de *calidad* del servicio y apoyo prestado. Dichas entrevistas se están realizando a todos los estudiantes con discapacidad de la Universidad.

Los datos que se presentan en esta Comunicación corresponden a una muestra “piloto” de 8 entrevistas, llevadas a cabo y analizadas durante los meses de junio y julio pasados. Se trata de 7 mujeres y 1 hombre que se distribuyen en las siguientes titulaciones:

2 alumnas de Terapia Ocupacional

3 alumnas de Maestro (varias especialidades)

1 alumna de Informática

1 alumna de Educación Social

1 alumno de Derecho

Gráfico 1. GUIÓN SEMI-ESTRUCTURADO (Relato autobiográfico)

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Recuerdos significativos acerca de los estudios anteriores <ul style="list-style-type: none"> ○ posición, opiniones, reacciones de los padres ○ primer día de clase, primeras sensaciones ○ reacción de los futuros compañeros de clase ○ posición de familiares (no padres), amigos, etc. ○ experiencia en el/los centro/s educativo/s ○ papel de los profesionales: |
|--|

- médicos, educadores, profesores, responsables administrativos, otros.
 - percepción de éxito, de dificultad y de apoyo en las etapas anteriores a la universidad
- información relativa a la estancia en la Universidad
 - percepción de estímulos y apoyos antes de iniciar los estudios
 - expectativas antes de entrar en la Universidad
 - proceso de acceso
 - trámites, apoyos, dificultades, etc.
 - dificultades encontradas, ayudas, apoyos recibidos
 - expectativas profesionales
 - percepción de éxito o de fracaso en la etapa universitaria
 - nivel de satisfacción
 - con los estudios realizados
 - con los apoyos encontrados
 - con las personas implicadas en el proceso de enseñanza

Conclusiones.-

Una vez analizadas las entrevistas individualmente y comparadas entre si, de las respuestas recogidas en las conversaciones se concluye que algunas expresiones, ideas, e incluso comentarios aparentemente secundarios, coinciden de la misma manera o muy similarmente en todas las entrevistas. A partir de las referencias reiteradas de una serie de cuestiones íntimamente relacionadas con los objetivos de este estudio y con nuestras consideraciones sobre el conocimiento acerca de la situación de los estudiantes universitarios con discapacidad, se extrajo una primera muestra de *indicadores previos* que hemos clasificado en dos bloques fundamentales, aquellos referidos a las **necesidades y apoyos** y los que tienen que ver con la **satisfacción** personal.

Tras un análisis exhaustivo de estas referencias previas, realizamos la identificación de un grupo homogéneo de indicadores que tienen como características principales las siguientes:

- son enunciados, de alguna forma, por todas las personas entrevistadas,
- se relacionan directamente con la materia de estudio,
- existe una coincidencia de planteamientos ante las mismas preguntas,

- las diferencias expresadas radican principalmente en la experiencia vital de cada entrevistada, y en cómo ha sido su recorrido hasta llegar a la universidad y su estancia en ella,
- son demandas iguales, o similares, en relación con temas concretos (información o actitudes, por ejemplo).

Necesidades y Apoyos.-

La principal cuestión suscitada en este caso, está relacionada con la gran diferencia de necesidades y de apoyos planteados atendiendo al tipo de discapacidad que tienen las alumnas entrevistadas.

- Recogimos, sin duda, una demanda por encima de cualquier otra, la necesidad de INFORMACIÓN, en dos sentidos fundamentales:

- información *desde* la Universidad *hacia* el estudiante con discapacidad, a través de servicios o actuaciones coordinadas con otras instituciones y/o asociaciones. Información que permita situar con precisión a un chico o chica con necesidades especiales en el nuevo contexto educativo al que accede.

- información docente, elaborada o proporcionada por los profesores, o coordinada desde los servicios de apoyo. Un tipo de información sobre las necesidades educativas de estos alumnos, dirigida al profesorado, principalmente en forma de adaptaciones curriculares, al alumnado, en lo referente a la participación en actuaciones de integración y voluntariado, y a ambos colectivos en lo que respecta a la manifestación de determinadas actitudes hacia las pcd y su la necesidad de modificación en muchos casos.

- En general, las necesidades varían notablemente de acuerdo a dos variables íntimamente conectadas: la discapacidad que se tiene y los estudios que se cursan, de esta forma los resultados recogidos sobre la consecución de los apoyos necesarios tienen una clara disposición personal. Se tiende a identificar con claridad la satisfacción con los apoyos recibidos en virtud del caso particular de cada uno, haciendo extensible su necesidad como beneficio para el resto de casos.

Satisfacción.-

Puede observarse en el conjunto de las contestaciones y en el análisis realizado, la coincidencia de una serie de argumentaciones sobre el grado de satisfacción que han tenido hasta el momento, en líneas generales, los estudios universitarios para los sujetos entrevistados. De esta forma, identificamos una serie de indicadores atendiendo a dos grupos básicos para nuestros alumnos, aquellos referidos al contexto académico y aquellos otros referidos al contexto socio-laboral, donde se recogen las principales inquietudes y razones por las que estos alumnos han decidido realizar unos estudios superiores.

INDICADORES ACADÉMICOS
<ul style="list-style-type: none"> • Aumento de estudiantes con discapacidad en los estudios universitarios. • Finalización de los estudios. • Vinculación entre los estudios cursados y su utilidad para las pcd. • Generalización e institucionalización de las adaptaciones curriculares: conocimiento de otras actuaciones. • Implementación de actuaciones dirigidas al cambio de actitudes. • Consecución de la exención, total o parcial, de las tasas de matrícula. • Mejor canalización de información sobre las necesidades educativas especiales.

INDICADORES SOCIALES Y DE EMPLEO
<ul style="list-style-type: none"> • Eliminación de medidas de “discriminación positiva”. • Consecución de programas de “diseño para todos”. • Posibilidad de empleo en el ámbito de la intervención en discapacidad. • Participación en el diseño de políticas de empleo para pcd.
<ul style="list-style-type: none"> • Aumento de iniciativas que permitan vida autónoma e independiente de las pcd.

Referencias bibliográficas.-

Alcantud, F., Asensi, C. y Ávila, V. (2000). La integración de estudiantes con discapacidad en los estudios superiores. Universitat de Valencia Estudi General. Valencia.

Alcantud, F., Dolz, I. y Ayuso, A. (2005). "Personas con discapacidad en la Universitat de Valencia Estudi General: gestión de calidad en el servicio de atención". Minusval nº 154, pag. 32-34.

CERMI. (2000). Un plan de empleo para las personas con discapacidad en el siglo XXI. Colección CERMI Nº 1. Madrid.

CERMI. (2004). Programas activos de empleo para las personas con discapacidad. Hechos y cifras sobre su utilización e impacto Colección CERMI. Edición no venal. Madrid.

De la Red, N., De la Puente, R., Gómez, M.C. y Carro, L. (2002). El acceso a los estudios superiores de las personas con discapacidad física y sensorial. Secretariado de Publicaciones. Universidad de Valladolid. Valladolid.

Subirats, J. (Dir.) (2004). Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea. En *Colección Estudios Sociales. Num. 16*. Barcelona: Fundación La Caixa.

Verdugo, M.A. y Ortiz, M.C. (2005). "Educación inclusiva desde la educación primaria hasta la educación universitaria". Minusval nº 154, pag. 28-29.

Reflexiones sobre el/la docente coordinador/a y las personas con diversidad funcional en la Escuela Universitaria de Trabajo Social. UCM

Teniendo como punto de partida el objetivo cinco del II Congreso Nacional sobre Universidad y Discapacidad "*Corresponsabilizar en la consecución de estos objetivos a los agentes sociales implicados en la atención a la discapacidad autoridades y gestores políticos y administrativos, movimientos asociativos, instituciones del tercer sector y organizaciones) y en la vida universitaria (profesores, estudiantes y personal de administración y servicios)*" .

La reflexión versará sobre la corresponsabilidad del profesorado en la vida universitaria desde dos perspectivas:

La figura del docente

La figura del docente-coordinador/a

LA FIGURA DEL/LA DOCENTE

Dos de los ejes principales de actuación del profesorado en la universidad es la de docente e investigador entre otras actividades curriculares. Un tema que quizás no se ha trabajado durante el periodo formativo por no estar relacionado de forma directa con la trayectoria profesional es la cuestión de la diversidad funcional, lo que deriva en que el/la docente no haya adquirido una concienciación para poder orientar y apoyar a los estudiante con necesidades especiales, se pone de manifiesto una deficiencia de estrategias metodológicas, habilidades y/o valores.

El Instituto de Ciencia de la Educación (ICE) ha ofertado a los docentes dos cursos, uno centrado en el tema de la discapacidad y otro en la enseñanza de los derechos humanos en la Universidad, ambos cursos han sido suspendidos por falta de demanda.

Son cuestiones que nos lleva a nuevas reflexiones.

No hay una concienciación en la Universidad, ha sido un tema que ha permanecido latente durante años, en cuestión de un tiempo relativamente corto esta latencia se ha puesto de manifiesto, teniendo como referente a un equipo de profesionales, un espacio físico y representada institucionalmente a través de la oficina para la integración de las personas con discapacidad(OIPD)del Vicerrectorado de estudiantes de la Universidad Complutense de Madrid.

Ya es hora, que en pleno siglo veintiuno se manifieste una mayor capacitación en las respectivas enseñanzas y una mayor la sensibilidad tanto de los/las docente como de la comunidad universitaria que favorezca una convivencia más democrática, igualitaria y no discriminatoria.

En la formación del/la docente se debería contemplar referencias a esta cuestión, con el objetivo de realizar una correcta atención a la diversidad dentro de un marco de valores cuya meta sea la de impulsar la integración y la igualdad de oportunidades de las personas con diversidad funcional en la UCM.

La oficina para la integración de personas con discapacidad ha elaborado un protocolo para los profesores que tengan entre los alumnos en sus clases a estudiantes con diversidad funcional.

“Un Protocolo de Atención a los/las estudiantes con discapacidad, documento de apoyo y orientación que tiene como finalidad facilitar la

labor docente y la comunicación así como ayudar a la integración en el aula/grupo de los estudiantes.

En ocasiones uno de los grandes problemas que tienen las personas que no están acostumbradas a relacionarse con personas que tienen alguna discapacidad es cómo dirigirse y comunicarse con ellas. En algunos casos, esto posibilita que puedan aparecer conductas de evitación.

Siempre, lo más adecuado es pedirle a la persona que nos indique cuáles son sus necesidades y el tipo de apoyo que necesita para seguir sus clases."

Las discapacidades han de ser estudiada de manera personalizada, por el equipo de profesionales con que cuenta la OIPD, a los cuales el/la docente puedes solicitar asesoramiento.

En la página web www.ucm.es en "información discapacidad" está la Guía para profesores, las pautas de acceso básicos a estudios universitarios, información en referencia a discapacidad visual, motriz y auditiva.

DOCENTE-COORDINADOR/A

La OIPD se ha generado una red de coordinadores/as a través de los docentes de los centros adscritos a la Universidad Complutense de Madrid.

En la Escuela Universitaria de Trabajo Social (EUTS) la figura de Coordinación esta representada por Francisco Gómez Gómez, Subdirector de Ordenación Académica y Carmen Miguel Vicente profesora de esta Escuela.

Rol del coordinador/a en el equipo de la OIPD

Se concibe a la Universidad como un sistema abierto, desde el punto de vista, de que no sólo se obtiene una formación académica y profesional para conseguir una salida laboral productiva sino también trabajar el potencial constructivo, creador e innovador, es decir, formar personas capaces de imaginar y mejorar la sociedad. Los estudiantes y docentes de hoy en día somos el motor potencial de mejora y cambio. No debemos de orientarnos al fin individualista, sino ser conciente de que durante el periodo académico se espera algo más de nosotros.

Funciones del/la coordinador/a

- Facilitar de enlace directo entre los alumnos con diversidad funcional y el personal de la OIPD.
- Estar informado de los alumnos con diversidad funcional en la EUTS.
- Ser referente para los docentes, alumnos con o sin diversidad funcional, personal de administración y servicio, a la hora de plantear alguna cuestión relacionada con el tema de la diversidad funcional.
- Supervisar y evaluar a los estudiantes de la Escuela Universitaria de Trabajo Social que están en el Programa de Reconocimiento de Créditos de Libre Elección por el desarrollo de labores de colaboración en actividades de atención a la Discapacidad en la UCM.

- Departir con los alumnos del programa llega a ser una experiencia enriquecedora desde la perspectiva psicoeducativa y socioafectiva.

Se propone operativizar actuaciones específicas, a través de los cauces concretos, como puede ser el ámbito de las TIC (Tecnología de la información y la comunicación) a través de un seminario en la Webct como herramienta de trabajo que facilita la comunicación y actuaciones en red.

Las experiencias

Los estudiantes que se acogen a la asignatura de libre elección, previa a su intervención realizan un curso de formación básica y posteriormente apoyan o realizan tareas de atención a los estudiantes con diversidad funcional. Se evalúa el proceso de forma periódica.

Las memorias entregadas por los alumnos que se acogen a este programa reconocen que ha sido una experiencia muy gratificante solo a nivel profesional y personal, en líneas generales comentan el cambio que se está dando a nivel universitario en este ámbito, destacan que aún quedan proyectos y una mayor concienciación por parte del profesorado.

Cito textualmente las reflexiones de Sara una estudiante que se ha acogido al programa apoyando a un alumno de la Escuela

“Afortunadamente, dentro de la Universidad están cambiando muchas cosas para hacer más fácil no solo el acceso a la misma, sino también el desarrollo de la actividad educativa para personas con discapacidad. Sin

embargo todavía queda mucho por hacer tanto en lo material (aulas bien adecuadas para personas ciegas, sordas, con silla de ruedas...) como en lo personal (sensibilizar tanto a alumnos, profesores como al personal de la universidad sobre el tema de la discapacidad)....

La experiencia de haber realizado este programa ha sido muy buena. No es que yo haya ayudado a mi compañero pasándole apuntes, es que el me ha ayudado a mi a abrir los ojos y ver todos los problemas que hay alrededor y que sería fácil solucionar si todos pusiéramos de nuestra parte."

Como bien dice Sara queda mucho por hacer, en este corto periodo de tiempo que lleva en marcha este proyecto de la Oficina, se han dado pasos importantes tanto cualitativa y cuantitativamente.

Quien de los aquí presentes no ha escuchado una frase como esta "Si te esfuerzas, eres responsable y estudias con gran dedicación podrás acceder a la a la universidad y obtener tu título profesional". Año a año, miles de jóvenes en todo el país escuchan de sus padres esta frase, mezcla de sermón y secreta ilusión. Pero ¿qué pasa con aquéllos que presentan una discapacidades?, ¿Tienen las mismas oportunidades?, ¿Basta el esfuerzo y la dedicación?....

Macarena, alumna, llega a la siguiente conclusión "Nadie está a salvo. Cualquier persona, independientemente de su origen, sexo, raza y condición social puede sufrir a lo largo de su vida una deficiencia que le suponga una discapacidad. Nadie está a salvo de ello. Para algunos un handicap acentúa su condición de discriminados: otros prefieren no alinearse jamás junto a otras personas con discapacidad; mas allá hay otros que sencillamente tienen una deficiencia pero casi nadie repara en ella porque hay otro rasgo que domina a los ojos de los válidos".

La educación en valores, las necesidades humanas, los afectos, la solidaridad...es un compromiso social de los docentes, alumnos con o

sin diversidad funcional, personal de administración y servicio como miembros de una Universidad, considerada como un servicio público. Desde hace unos años se está trabajando en esta línea, como trabajadora social docente observo un despertar en los temas sociales desde las políticas universitarias, sirva como ejemplo la OIPD, asociaciones de familiares y alumnos con discapacidad y al mismo tiempo esa apertura se está dando en otros campos de intervención sociales.

Sí, es una experiencia, a título personal tras mi corto tiempo en la coordinación, entre las experiencias vividas citaré el caso del padre de una futura alumna de la universidad, "Una de sus cuestiones era si podía informarle de las "jornadas de puertas abiertas" que organiza anualmente la Universidad, su hija tiene una discapacidad física y sí tendría oportunidad de estudiar, resumiendo, le informe de la OIPD, ignoraba que la universidad contara con este servicio de información y asesoramiento.

Reflexiono ante el poder de la palabra, como bien dice Poletti y Dobbs tenemos que ser conciente de que algunas palabras o una frase dicha oportunamente o, al contrario, totalmente contraproducentes pueden, literalmente, cambiar el curso de una vida.

Para concluir esta reflexión cito a Mary Richmond "*Todos estamos yendo a algún sitio y todavía no hemos llegado. Nuestro carácter no está gravado en el mármol sino que es la suma de nuestras pasadas experiencias, una suma que será cambiada inevitablemente como consecuencia de nuestras futuras experiencias*".

Decir que el proyecto de la OIPD y de los coordinadores no está grabado en el mármol, porque es un proyecto de personas que está yendo hacia nuevos horizontes y que irá cambiando de forma gradual y progresiva hacia una comunidad universitaria más igualitaria y sensibilizada con las personas con diversidad funcional.

PROGRAMA DE RECONOCIMIENTO DE CRÉDITOS DE LIBRE ELECCIÓN POR EL DESARROLLO DE LABORES DE COLABORACIÓN EN ACTIVIDADES DE ATENCIÓN A LA DISCAPACIDAD EN CENTROS DE LA UCM.

Grupo de Trabajo: 4

Autoras: Rosario Mogo Zaro
Antonia Durán Pilo
Laura Escobar

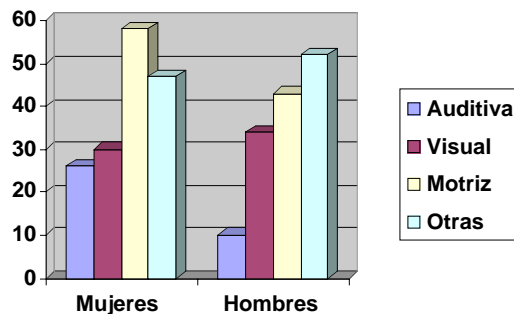
INTRODUCCIÓN

En esta comunicación vamos a presentar el Programa de reconocimiento de créditos de libre elección por el desarrollo de tareas de colaboración en actividades de atención a la discapacidad en Centros de la UCM. En primer lugar, lo situaremos en el contexto de la Oficina para la Integración de Personas con Discapacidad (OIPD) y a continuación haremos una presentación del Programa estructurada en los siguientes puntos: Desarrollo, Formación, Apoyo, Memoria de actividades y Conclusiones.

La OIPD, de la Universidad Complutense de Madrid, se creó en diciembre de 2003 con el fin de normalizar la vida universitaria de las personas con discapacidad y facilitar la igualdad de oportunidades. Tiene una dependencia directa del Vicerrectorado de Estudiantes y cuenta con dos sedes, una situada en el Campus de Moncloa y otra en el de Somosaguas. El número de estudiantes con discapacidad inscritos en la base de datos de la Oficina para la Integración de Personas con Discapacidad, a fecha de marzo de 2006, es de 300.

Recuento de Estudiantes UCM por tipo de discapacidad

Tipo de discapacidad	Mujeres	Hombres	TOTAL
Auditiva	26	10	36
Visual	30	34	64
Motriz	58	43	101
Otras	47	52	99
Total	161	139	300



Datos OIPD marzo 2006

Presentación del Programa

Este Programa se enmarca dentro de los Programas que se están llevando a cabo desde la OIPD orientados a lograr la igualdad de oportunidades de los/las estudiantes con discapacidad matriculados/as en los distintos estudios que se imparten en la UCM. Promueve el reconocimiento de créditos de libre elección para aquellos estudiantes de la UCM que adquieran una formación en materia de discapacidad y colaboren posteriormente en el desarrollo de labores de atención y apoyo a los estudiantes con discapacidad. Se trata de un compromiso que el estudiante adquiere con el compañero con

discapacidad al que apoya y con la Universidad, reconociéndose los créditos de libre elección en un número que depende de la modalidad que elija.

Desarrollo del Programa

Este Programa se aprobó por Acuerdo de la Comisión de Estudios, de fecha 9 de junio de 2005 y se inicia en el curso 2005/2006.

El número total de estudiantes que se inscribieron para apoyar a sus compañeros/as fue de **124**. De los 124 estudiantes que se inscribieron, **15** no pudieron realizar el apoyo debido a la falta de demanda en sus Centros, por lo tanto el número de estudiantes que ha cursado el Programa ha sido de **109**.

En una primera fase de inscripción, realizada en el mes de octubre, se inscribieron **94** estudiantes y **30** en la segunda fase, mes de febrero.

El número total de estudiantes con discapacidad que recibió apoyo fue **76**.

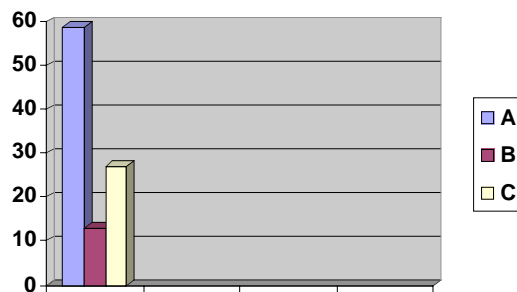
Las modalidades de seguimiento del Programa son:

- A) Seguimiento del Programa durante la totalidad del curso académico: concesión de hasta 4 créditos de libre elección.
- B) Seguimiento durante el 1º cuatrimestre: concesión de hasta 2 créditos de libre elección.
- C) Seguimiento durante el 2º cuatrimestre: concesión de hasta 2 créditos de libre elección

La equivalencia de un crédito de libre elección es de 10 horas lectivas.

El número de estudiantes que cursaron el Programa y se inscribieron para realizar la modalidad “**A**”, es decir, la totalidad del curso académico fue de **65** estudiantes (59%), **14** estudiantes (13 %) los que se inscribieron para apoyar durante el 1er cuatrimestre únicamente o modalidad **B** y **30** para cursar el segundo cuatrimestre (27 %) , modalidad **C**.

Estudiantes inscritos en las distintas modalidades



Formación

El Programa incluye una fase de formación de 10 horas, en la que a través de unos cursos, a los estudiantes inscritos se les ofrece unas pautas básicas de interacción con las personas con discapacidad y unos conocimientos muy útiles para el desempeño de su tarea posterior. En esta primera edición se realizaron dos convocatorias, la primera convocatoria de los cursos se realizó durante la primera semana del mes de noviembre de 2005, una vez finalizado el período de inscripción; coincidiendo con el inicio del segundo cuatrimestre se celebró la segunda convocatoria.

En los cursos colaboran distintas organizaciones del ámbito de la discapacidad tales como FIAPAS, CNSE, FESORCAM, FAMMA-COCEMFE, FEMASAM, ALUSAMEN y ONCE que imparten los **talleres de comunicación e interacción social con las personas con discapacidad.**

Apoyo

Al finalizar el período de formación, los estudiantes comienzan a apoyar a sus compañeros. Las tareas de apoyo que desempeñan en los centros de la UCM son las siguientes:

- Acompañamiento y apoyo en los desplazamientos dentro y fuera de los lugares de estudio.
- Apoyo a los estudiantes en actividades de la vida diaria desarrolladas en los Centros durante el período lectivo.
- Apoyo en el seguimiento de las actividades académicas y de las clases tanto teóricas como prácticas.
- Colaboración con la Oficina de Integración para Personas con Discapacidad en la realización de acciones tendentes a sensibilizar a la comunidad universitaria en temas de discapacidad.

Los responsables de la supervisión y del seguimiento del Programa son los Coordinadores de Personas con Discapacidad que desempeñan sus funciones en cada una de las Facultades y Escuelas Universitarias de la UCM Este trabajo es realizado en estrecha colaboración/a con la OIPD.

Entre las funciones de estos Coordinadores se incluyen:

- Entrevista personal al estudiante inscrito en el Programa y al estudiante beneficiario.
- Definición de las tareas a realizar por el estudiante que presta el apoyo.
- Especificación de los horarios de las actividades a realizar.
- Seguimiento del Programa, supervisión o tutorización del mismo.

Memoria de actividades

Al término de la colaboración, el estudiante que cursa el Programa habrá de presentar al Coordinador una Memoria de Actividades. Dicha Memoria recogerá una síntesis de la formación recibida al inicio del Programa, una descripción de las actividades realizadas en el desarrollo del mismo y todo lo que el Coordinador considere de interés.

A partir de esta Memoria la Comisión de Estudios de la UCM evalúa la concesión de créditos.

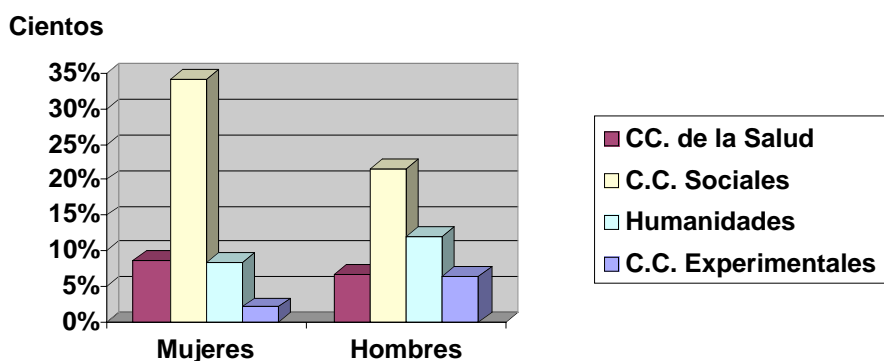
CONCLUSIONES

El Programa ha tenido una excelente acogida por parte de los estudiantes en su primera edición, curso 2005/2006. El número de inscripciones superó ampliamente las expectativas y los/las estudiantes que recibieron dicho apoyo fueron todos/as aquellos/as que lo requirieron.

Tras un primer año de vida de este Programa, hemos comprobado que el mayor número de inscripciones por áreas de conocimiento se ha dado en el área de CC. Sociales, con un **47%** de inscripciones, seguido de CC. de la

Salud con un **26%**, un **23 %** en el área de Humanidades, y por último Ciencias Experimentales., con el **4%** de inscripciones.

Estas cifras guardan una cierta correlación con el número de estudiantes con discapacidad que forman parte de la base de datos de la OIPD por áreas de conocimiento. El porcentaje de estudiantes con discapacidad en el área de CC. Sociales es igualmente el más elevado, con un 55'9%, sin embargo el área de Humanidades tiene el segundo porcentaje más elevado con un 20'3 %, seguido de un 15'2% de CC. de la Salud y, en último lugar, el 8'3 % de CC. Experimentales.



Las autoras de este trabajo elaboraron un cuestionario que cumplimentaron los estudiantes que cursaron el Programa sobre el grado de satisfacción al término del período de formación, podemos destacar que el 99% de los encuestados revela un alto índice de satisfacción con el aprendizaje obtenido en materia de discapacidad, aprendizaje que valoran muy útil para el desempeño de sus tareas de apoyo al conocer con detalle la problemática en el acceso a la cultura, la educación superior y la situación de las personas con discapacidad y más concretamente la de sus compañeros en la Universidad.

Por otra parte, se remitió al final del 2º cuatrimestre un cuestionario a los estudiantes beneficiarios para conocer su opinión sobre el trabajo desempeñado por la OIPD y el grado de satisfacción con el Programa y, de igual manera, se ha podido apreciar la muy favorable valoración de los estudiantes que recibieron el apoyo.

BIBLIOGRAFÍA

- Alcantud, F., Ávila, V.; Asensi, M.C. (2000). La integración de estudiantes con discapacidad en los estudios superiores. Valencia. Servicio de Publicaciones de la Universidad
- Estatutos de la Universidad Complutense de Madrid. Art. 113 h), de los Derechos de los Estudiantes, y Disposición Adicional séptima, de Actuaciones en Materia de Discapacidad
- LEY 13/1982 de 7 de Abril, de Integración Social de los Minusválidos
- Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad.
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Disposición Adicional vigésimo cuarta: de la integración de los estudiantes con discapacidad en las universidades.
- Reglamento para la obtención de créditos de libre elección en la Universidad Complutense.
- Real Decreto 1497/1987 Créditos de Libre Elección.

La Cátedra de Accesibilidad de la Universidad Politécnica de

Cataluña, un planteamiento integral en materia de discapacidad

Resumen

El objetivo de esta comunicación es exponer el proyecto de la Cátedra de Accesibilidad de la Universidad Politécnica de Cataluña como iniciativa de integración de las actuaciones de la universidad en materia de discapacidad. Con este cometido se creó la Cátedra de Accesibilidad en marzo del 2005, para promover, en el ámbito de la arquitectura y la ingeniería, la igualdad de oportunidades de los colectivos con discapacidad o dependencia, mediante la coordinación de los esfuerzos, conocimientos y experiencias que se llevan a cabo en el sí de la universidad.

En esta comunicación se describen los antecedentes, los ámbitos de actuación, los ejes estratégicos, la estructura organizativa, una valoración del tipo de proyectos desarrollados en un año y las conclusiones.

La Universidad Politécnica de Cataluña

Con el fin de enmarcar la actividad de la Cátedra en el sí de la universidad, es útil empezar describiendo las principales magnitudes de la UPC.

Principales magnitudes
65 Titulaciones
16 Centros Adscritos
13 Bibliotecas
41 Departamentos
3 Institutos universitarios de investigación
4 Centros Docentes adscritos
3 Centros Docentes adscritos consorciados
2 Centros Docentes vinculados
12 Entidades vinculadas

27.678 estudiantes (1º y 2º ciclos en centros docentes)
4.720 estudiantes (1º y 2º ciclos en centros adscritos)
2.985 Estudiantes de 3r ciclo
2.642 personal docente e investigador
1.294 personal de administración y servicio
267.187.281€ de presupuesto (2005) (en miles de euros)
48.260.800 € generados por el Centro de Transferencia de Tecnología (en miles de euros)

Tabla 1. Principales magnitudes de la UPC

Los centros docentes de la UPC se encuentran localizados en diferentes puntos de la geografía catalana.



Fig.1. Implantación territorial de la UPC

Por lo que se refiere a la actividad docente, las titulaciones que se imparten se sitúan en estas especialidades: aeronáutica, arquitectura y edificación, óptica y optometría, matemáticas y estadística, náutica y varias ingenierías: aeronáutica, agrícola, civil, industrial (electrónica, mecánica, electricidad y textil), química y telecomunicaciones.

En cuanto a la actividad de I+D debemos decir que se desarrolla por parte de 155 grupos de investigación, formado por profesores e investigadores, además de 42 entes internos de investigación y transferencia. Esta investigación se realiza en estas áreas: aeronáutica, arquitectura, ciencias de la visión, desarrollo humano y sostenible, economía y organización de empresas,

edificación y urbanismo, energías, física, informática, ingeniería agroalimentaria, civil, de los materiales, electrónica y telecomunicaciones, mecánica, papelera, química, textil, matemáticas y estadística, náutica y sonido, imagen y multimedia.

Antecedentes

La Cátedra de Accesibilidad fue aprobada por el Consejo de Gobierno de la universidad el 31 de marzo del 2005 con el encargo de promover, en el ámbito de la arquitectura y la ingeniería, la igualdad de oportunidades de los colectivos con discapacidad o dependencia, mediante la coordinación de los esfuerzos, conocimientos y experiencias que se llevan a cabo en el sí de la universidad.

Junto al nombre de la Cátedra le acompaña el lema *arquitectura, diseño y tecnología para todos* que se añadió con el propósito de especificar los conceptos y valores en los que se fundamenta.

Con anterioridad a la concepción de la Cátedra, la universidad disponía ya de diversos instrumentos e iniciativas relacionadas con la accesibilidad y el apoyo a la discapacidad en todas las áreas de actividad de la universidad.

Desde la propia gestión existen estas iniciativas: el Programa de Atención a las personas con Discapacidad, el Plan Director de Accesibilidad y la Oficina de Orientación e Inserción Laboral. El Programa de Atención a las Personas con Discapacidad, gestionado por el Servicio de Actividades Sociales de la universidad, apoya y facilita la integración de los/as estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad. A través de él y con la implicación de los diferentes centros docentes de la universidad, se promueven medidas técnicas específicas, medidas de atención y acompañamiento, así como de asesoramiento académico.

El Plan Director de Accesibilidad, gestionado por el Servicio de Patrimonio, posee como objetivo la mejora de la accesibilidad mediante la supresión de barreras arquitectónicas presentes en los diferentes campus de la universidad con el fin de cumplir con los requerimientos de la normativa vigente. Al mismo tiempo, la Oficina de Orientación e Inserción Laboral de la universidad, inserida en la Asociación de Amigos de la UPC, de acuerdo con su misión de favorecer la inclusión de nuestros titulados/as en el mundo laboral y de equiparar las oportunidades existentes en el mercado de trabajo, posee una línea clara de actuación en lo que se refiere a la inserción laboral de titulados/as con discapacidad.

En el ámbito de la investigación, diversos grupos de investigación están desarrollando un gran número de proyectos relacionados con la mejora de la tecnología de ayuda y hasta el momento, han actuado aisladamente.

La docencia es el espacio más escaso de iniciativas sobre accesibilidad, tan sólo existen algunas asignaturas optativas relacionadas con este tema en las escuelas de arquitectura.

Una vez detectadas todas las iniciativas y teniendo en cuenta la voluntad de la universidad en actuar decididamente en materia de discapacidad, se creyó necesario crear un órgano que fuera capaz de aglutinar y coordinar estas iniciativas para obtener el máximo provecho del potencial docente, investigador y de servicios que ya posee la universidad.

En este sentido, se creó la Cátedra, una unidad autónoma, flexible y transversal a toda la universidad, que depende directamente de Rectorado, para contribuir a mejorar la autonomía de las personas a través de la aportación de tecnología, la formación de profesionales y la integración de valores de igualdad, así como conseguir una universidad accesible para todos.

Ámbitos de actuación

Para empezar, debemos referirnos a la misión que define la trayectoria de la Cátedra: asegurar la presencia de la accesibilidad en la universidad, formar personas que integren este valor en su actividad profesional y personal y contribuir a la innovación tecnológica para favorecer que las personas, con discapacidad o no, puedan acceder de forma autónoma a cualquier espacio, sea arquitectónico, tecnológico o de conocimiento y mejorar, de esta manera, su calidad de vida.

Teniendo en cuenta las disciplinas en las cuales la UPC es experta y aporta conocimiento a la sociedad, la Cátedra ha agrupado sus ámbitos temáticos de actuación: arquitectura, tecnología, diseño y conocimiento.



Fig.2. Ámbitos de actuación de la Cátedra de Accesibilidad de la UPC
Todos ellos están relacionados con diferentes sectores de la accesibilidad y son campos que, desde una vertiente técnica, aportan mejoras en materia de discapacidad o dependencia. Se debe señalar que la mayor parte de las dificultades e inconvenientes que tienen las personas con discapacidad, no son atribuibles a los propios déficits o limitaciones sino a los obstáculos y barreras que encuentran en el entorno social.

Los ámbitos de la arquitectura, ingeniería, diseño y conocimiento, ya mencionados, se trabajan, mediante la realización de proyectos, desde dos escenarios complementarios. Por un lado, la propia universidad, con el

propósito de acontecer un referente en la materia, y por el otro, el tejido empresarial, asociativo e institucional que la rodea, con la voluntad de aportar su capacidad de trabajo al bien colectivo.

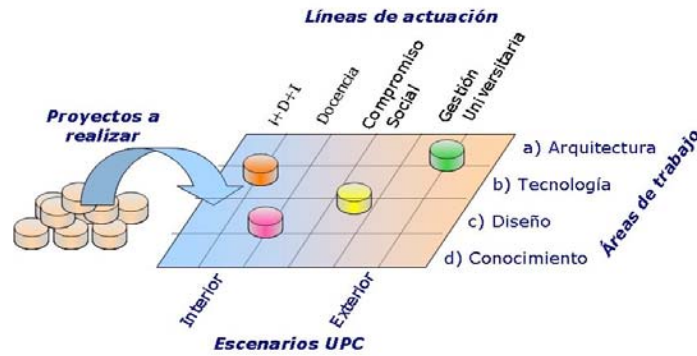


Fig.3. Marco de trabajo de la Cátedra de Accesibilidad de la UPC

Ejes estratégicos

Tratando de integrar, de forma global, toda la actividad que se sucede en la UPC, la Cátedra se plantea cuatro ejes estratégicos donde fundamenta su planificación y consecución de objetivos: la docencia, el I+D+I, el compromiso social y la gestión universitaria. El propósito general de cada eje se describe a continuación.



Fig. 4 . Ejes estratégicos de la Cátedra de Accesibilidad de la UPC

I+D+I: para la sociedad con la innovación tecnológica

Consolidar el desarrollo de proyectos y otras actividades de I+D+I lideradas por el personal investigador de la universidad que se centren en resolver las

necesidades reales de las personas con discapacidad o dependencia en estas materias: ayudas técnicas para la valoración, tratamiento y rehabilitación, para la movilidad y ortoprotésica, para la audición, para las deficiencias visuales, para las actividades de la vida diaria; accesibilidad y usabilidad en la información y comunicación, en el automóvil y medios de transporte, en el lugar de trabajo, en la edificación y el urbanismo.

Docencia: para la sociedad con el trabajo de buenos profesionales

Asegurar que los titulados/as UPC integren el paradigma de la accesibilidad y del diseño para todos en su devenir profesional y personal. Esto significa incorporar estos conceptos de manera transversal en los planes de estudio de todas las especialidades que se imparten en la universidad y proporcionar formación específica sobre esta materia tanto al profesorado, como al estudiantado o al sector profesional.

Compromiso social: para la sociedad con la sociedad

El objetivo general de este eje es implicar las personas en la accesibilidad, la promoción de derechos y la no discriminación para integrarlas plenamente en el conjunto de la sociedad. Esto representa transmitir la problemática de las personas con discapacidad cuando se relacionan con el entorno e involucrar a todas las personas en la desaparición de esta discriminación.

Gestión universitaria: para la sociedad con el ejemplo

El objetivo general de este eje es dotar a la universidad de accesibilidad e integrar plenamente las personas con discapacidad en todos sus ámbitos. Esto se materializa en el hecho de apoyar a las unidades y grupos de la UPC en temas de discapacidad y promover y coordinar las acciones necesarias en la UPC para asegurar la accesibilidad en sus productos, entornos y servicios así

como para asegurar la integración de personas con discapacidad en la universidad.

Estructura organizativa y funcionamiento

El equipo de personas que conforman la Cátedra depende del número y tipología de proyectos que se estén desarrollando en cada momento. Podríamos decir que se constituyen grupos de trabajo multidisciplinares por proyectos que atienden a esta estructura: dirección y administración, personal colaborador, personal de apoyo a proyectos y usuarios, es decir, personas con discapacidad.

La dirección y administración se centraliza, actualmente, en dos personas que son personal propio de la Cátedra. El personal colaborador lo integra la misma comunidad universitaria de la UPC (personal docente investigador o personal de administración y servicios) sensibilizada en temas de accesibilidad y tecnologías de ayuda y motivada para aportar su trabajo a los proyectos que la Cátedra promueve. Cada colaborador participa en los proyectos específicos de su ámbito de estudio con el grado de implicación que se acuerde con la Cátedra.



Fig.5. Equipos de trabajo de la Cátedra de Accesibilidad de la UPC

El personal de apoyo a proyectos está formado por profesionales y estudiantes becados contratados específicamente para uno o más proyectos. Por último,

contamos también con la colaboración de los usuarios, personas con discapacidad, que participan de forma individual o colectiva mediante sus entidades de representación, aportando sus opiniones y comentarios en la definición y consecución de los proyectos.

En este apartado, también nos queremos referir al sistema de financiación de la Cátedra, que, cabe decir, depende mayoritariamente de la captación de fondos externos provenientes de su participación en proyectos específicos, subvenciones y del patrocinio que pueda obtener para el desarrollo de su actividad.

Proyectos

Tras un año y medio de actividad en la Cátedra implantando el planteamiento de trabajo que se ha descrito, se han iniciado, por eje estratégico, este número de proyectos:

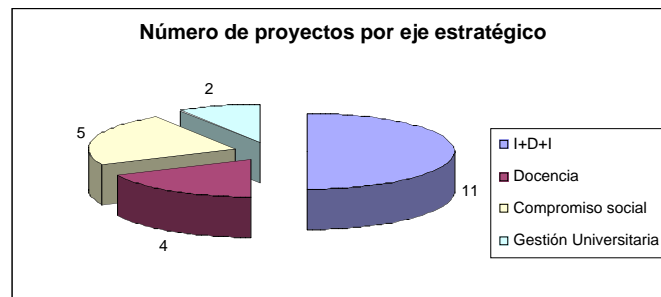


Gráfico 1. Número de proyectos por eje estratégico

La mayoría de acciones se enmarcan en el eje de I+D+I, seguidos de los proyectos de sensibilización social, tras los de docencia y por último, los proyectos que se proponen mejorar la propia gestión universitaria.

Los proyectos de I+D+I, son en su mayoría, propuestas iniciadas a raíz de subvenciones públicas de I+D+I de nivel estatal o regional. Todas las propuestas se refieren a desarrollos en ayudas técnicas en diferentes sectores de discapacidad y a la accesibilidad en la informática.

Los proyectos de compromiso social se proponen con la financiación de obras sociales de cajas de ahorro y algunas ayudas públicas regionales. Estas acciones consisten en exposiciones, actividades lúdico-deportivas y conferencias sobre la accesibilidad física, accesibilidad en la informática, en el deporte, etc.

En el campo de la docencia, se han llevado a cabo acciones formativas complementarias para estudiantes y profesionales sobre accesibilidad y se está trabajando en diseñar nuevas propuestas de formación para estudiantes a nivel europeo.

Finalmente, en el ámbito de la gestión universitaria, se coordinan proyectos para mejorar el servicio destinado a los alumnos con discapacidad de la universidad.

Conclusiones

Después de este primer año y escaso de existencia, las tendencias observadas y las primeras valoraciones sobre el planteamiento de trabajo integral que comete la Cátedra son muy positivas. En primer lugar, el carácter poliédrico de su labor enriquece las sinergias que se crean tanto dentro como fuera de la universidad y precisamente se aprovechan mejor las oportunidades y recursos existentes. No obstante, se detectan variaciones en la consecución de objetivos en cada eje estratégico debido básicamente a las características propias de cada sector: los recursos existentes, los ritmos de trabajo, los trámites y procedimientos, la presencia de interlocutores claros, etc. son diferentes de un sector a otro. En el eje de I+D+I el logro de objetivos ha sido más rápido ya que existen recursos económicos, los procedimientos son claros, existe una gran infraestructura de trabajo, etc. En el sector de la gestión universitaria, los trámites son lentos ya que la comunicación y la burocracia universitaria así lo

requiere, pueden interferir los cambios que se puedan producir en los equipos directivos, puede que no exista un interlocutor único y claro, escasean los recursos económicos, etc.

Es por eso que aunque la gestión en este planteamiento es más compleja, realmente es más rica en iniciativas y crea un marco de trabajo global en materia de discapacidad más definido donde poder actuar para mejorar la integración de personas con discapacidad en la universidad y en la sociedad.

II Congreso Nacional Sobre Universidad y Discapacidad ; XI Reunión del Real Patronato sobre Discapacidad
26-27 de octubre de 2006

Grupo de trabajo 5

Balance y retos de la investigación universitaria sobre discapacidad.

LA ENSEÑANZA DE ESTRATEGIAS DE PENSAMIENTO Y DESARROLLO DE HABILIDADES EMOCIONALES PARA JÓVENES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN EL PROGRAMA DE FORMACIÓN PARA LA INSERCIÓN LABORAL DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID.

AUTORES: M^a del Rosario Cerrillo Martín, Raquel Ruiz Incera, Dolores Izuzquiza Gasset, Sara de Miguel Badesa y Agustín de la Herrán Gascón.

RESUMEN

En el Programa de Formación para la Inserción Laboral de la Universidad Autónoma de Madrid y de la Fundación PRODIS se han contemplado dos asignaturas que consideramos fundamentales para el desarrollo personal, social y laboral de los jóvenes con discapacidad intelectual.

La primera de ellas se basa en el “*desarrollo de las habilidades emocionales*” y tiene como objetivo el desarrollo de la inteligencia emocional, lo que a su vez facilitará la inclusión de dichos jóvenes en la sociedad en general y por supuesto en el entorno laboral normalizado.

En la segunda de estas asignaturas se aborda el tema de la “*enseñanza de las estrategias de pensamiento*”, aspecto básico en la prevención del deterioro de las funciones de percepción, atención y memoria. Se persigue el objetivo de potenciar la inclusión social y profesional en la empresa.

PROGRAMA DE DESARROLLO DE HABILIDADES EMOCIONALES

El enfrentamiento entre la razón y la emoción es una constante tanto en la historia de la humanidad como en la historia del individuo. Equilibrar ambas fuerzas no es una tarea fácil, sin embargo, observamos que aquellos individuos que son capaces de hacerlo se distinguen generalmente por ser personas más equilibradas y exitosas tanto en su vida personal como en la profesional y social.

Esta capacidad ha estado en el punto de mira de la psicología en los últimos años y constituye lo que se ha denominado *Inteligencia emocional*.

Unos de los referentes más importantes en el campo de la inteligencia emocional es la teoría propuesta por Peter Salovey y John Mayer (Mayer y Salovey, 1997) Desde

esta teoría la inteligencia emocional se define como: *La habilidad de las personas para percibir, usar, comprender y manejar las emociones.*

Otro de los autores reseñables en el estudio de la inteligencia emocional, es Daniel Goleman, quién además de aportar importantes datos sobre la misma, ha realizado una divulgación muy amplia del tema.

Como señala dicho autor, Goleman (1995): “A diferencia de lo que ocurre con el CI, cuya investigación tiene casi un siglo de historia, la inteligencia emocional es un concepto muy reciente. Sin embargo, a la vista de los datos de que se disponen actualmente se puede avanzar que la inteligencia emocional puede resultar tan decisiva –y, en ocasiones, incluso más- que el CI”

Como señala Goleman en su libro *Inteligencia Emocional (1995)*: “Las personas que han desarrollado adecuadamente sus habilidades emocionales suelen sentirse más satisfechas, son más eficaces y más capaces de dominar los hábitos mentales que determinan la productividad”.

Tras asomarnos brevemente al concepto de inteligencia emocional y señalar las implicaciones que tiene en el desarrollo integral del individuo, se evidencia la importancia de su enseñanza y desarrollo desde cualquier contexto (familiar, escolar, social, laboral). Siguiendo esta línea se han publicado diversos métodos para desarrollar la inteligencia emocional, algunos de los cuales han sido una referencia importante a la hora de diseñar nuestro programa de desarrollo de habilidades emocionales: *La práctica de la inteligencia emocional (Goleman, 1997)*; *Desarrolla tu inteligencia emocional (Fernández Berrocal y Ramos Díaz, 2004)*, *Psicopedagogía de la inteligencia emocional (Valles, A. y Vales, C, 2003)*, *Desconóctete a ti mismo; Programa de alfabetización emocional (Güell, M. y Muñoz,J, 1999)*.

Desde esta perspectiva y con el convencimiento de que se trata de un área que puede y debe ser trabajado con las personas con discapacidad intelectual hemos diseñado la asignatura de Desarrollo de Habilidades Emocionales incluida en el Programa de Formación Laboral de la Universidad Autónoma de Madrid y de la Fundación Prodis.

Consideramos que los jóvenes con discapacidad intelectual, al igual que cualquier otro joven, al enfrentarse al importante cambio que supone la finalización de la escolaridad obligatoria y al paso a la formación laboral, han de realizar una

adaptación emocional para la que no siempre están preparados. Generalmente, nos encontramos con jóvenes provenientes de ámbitos muy estructurados y protegidos, para los que el paso al entorno universitario, mucho más abierto y heterogéneo, supone unos niveles de exigencia y adaptación importantes.

Asimismo, las relaciones interpersonales con los miembros del grupo clase así como con otros jóvenes de la universidad toman ahora tintes diferentes a los que han marcado sus relaciones anteriores, requiriendo un funcionamiento más adulto y autónomo.

Esta necesidad de adoptar formas de posicionamiento más flexibles e independientes supone en muchos de los casos un impacto emocional que no podemos obviar y que requiere un trabajo sistemático y una contención adecuada.

Por otro lado, dadas las características propias de los jóvenes con discapacidad intelectual, nos encontramos en muchos de los casos con marcadas dificultades en distintos aspectos del área emocional, así generalmente, aparecen problemas en la capacidad de introspección lo que consiguientemente se manifiesta en dificultades en el desarrollo de la empatía, problemas en la expresión adecuada de las emociones tanto mediante el lenguaje verbal como el no verbal. También observamos en muchos de los casos una importante dificultad en el control de emociones e impulsos lo que a su vez constituye un obstáculo en el establecimiento adecuado de relaciones interpersonales. Asimismo, frecuentemente, nos encontramos con jóvenes que poseen una autoestima frágilmente consolidada lo que afecta a múltiples aspectos de la personalidad y de la conducta.

Considerando las dificultades señaladas anteriormente junto con la necesidad universal de potenciar un aspecto de la inteligencia que ha sido relegada históricamente a un segundo plano, más aún en el campo de la discapacidad intelectual, surge este Programa de Desarrollo de Habilidades Emocionales, que pretende acompañar al alumno por el confuso y en algunas ocasiones desbordante mundo de las emociones.

En el ámbito de la discapacidad intelectual, no es frecuente encontrar programas en los que se trabaje el desarrollo de la inteligencia emocional desde perspectivas cognitivas y humanistas y no únicamente desde aspectos conductuales de la misma.

Este ha sido una de las bases que ha guiado el diseño de nuestro programa, es decir, la toma de conciencia de uno-mismo y de la individualidad, el contacto con los aspectos emocionales de la personalidad y por otro lado el trabajo en éste área desde un ámbito más amplio que el mero aprendizaje de conductas, fomentando el desarrollo de capacidades que frecuentemente se han trabajado menos en las personas con discapacidad intelectual, pero que sin embargo creemos que se pueden y deben fomentar. De este modo, el Programa pretende ser un espacio transicional entre el joven y el mundo adulto en el que se integra.

Partimos de la idea de que el desarrollo global de la persona depende y se refleja en sus tres troncos principales: desarrollo cognitivo, desarrollo físico y desarrollo emocional y que cualquier estancamiento o dificultad en alguno de ellos se manifestará indudablemente en los otros dos. De esta forma, consideramos que las personas con discapacidad intelectual manifiestan frecuentemente mayores dificultades en el ámbito emocional que aquellas sin discapacidad, sin embargo es importante señalar y enfatizar que muchos de los problemas emocionales que encontramos en las personas con discapacidad intelectual no son derivados de dicha discapacidad, si no que tienen su raíz frecuentemente en un precario desarrollo y conocimiento de este aspecto de la persona.

El contenido del Programa de Desarrollo de Habilidades Emocionales ha sido diseñado para ser llevado a cabo durante los dos años de duración del Programa de Formación Laboral de la Universidad Autónoma de Madrid.

Se encuentra dividido en una serie de temas que abordan desde una perspectiva teórica y práctica diversos aspectos de la inteligencia emocional. En cada sesión, los alumnos realizan un recorrido por diferentes aspectos teóricos de la asignatura, tales como el concepto de inteligencia emocional, empatía, introspección, diferentes estados emocionales, conceptos diferenciales de emoción, pensamiento y conducta..., posteriormente, cada una de las sesiones tiene una parte práctica en la que se realiza un acercamiento directo a todos estos conceptos a través de diferentes actividades individuales y grupales diseñadas para tal fin. La última parte de cada sesión está destinada a una dinámica de grupo no estructurado donde se trabajan todos los aspectos emocionales que los alumnos van aportando.

Como objetivo general del programa nos planteamos ofrecer a los alumnos una serie de “herramientas” que les permitan desarrollar el equilibrio y solidez emocional necesarios para el desarrollo global de la persona.

El mundo emocional, enmarcado en los límites artificiales pero estructurantes de una asignatura, presenta una relación directa con múltiples aspectos del desarrollo personal. Así, la consecución de un equilibrio emocional se reflejará en el incremento de conductas socialmente habilidosas, tales como el establecimiento de relaciones interpersonales satisfactorias, la resolución adecuada de conflictos, la toma de decisiones, la realización de planes y proyectos, el desarrollo del trabajo en equipo, etc.

Cualquier persona que potencie y desarrolle su inteligencia emocional se encuentra en una posición ventajosa en los diversos aspectos de su vida y naturalmente en el aspecto laboral, ámbito en el que probablemente se desarrolle de manera más exitosa.

No debemos de olvidar que el fin último del Curso de Formación es la preparación académica de sus alumnos para facilitar su posterior inclusión en el mundo laboral en la empresa ordinaria.

Nos encontramos ante jóvenes que al integrarse al mundo laboral tendrán que luchar contra barreras sociales, encorsetamientos intelectuales, desconocimiento social de la realidad del discapacitado, sobreprotección social que impide su desarrollo como personas adultas y autónomas y que además frecuentemente serán sometidos a un análisis más minucioso, corriendo en ocasiones el riesgo de ser colocados en estereotipos y cánones sociales lamentablemente extendidos.

Contemplando esta situación y en pos de favorecer la inclusión de las personas con discapacidad intelectual, consideramos que el desarrollo de la inteligencia emocional constituye una llave imprescindible que permitirá a las personas con discapacidad intelectual enfrentarse al mundo laboral con un sólido bagaje personal y social.

ENSEÑANZA DE LAS ESTRATEGIAS DE PENSAMIENTO

En el diseño de la materia Estrategias de pensamiento se han considerado muy válidas las aportaciones del paradigma sociocultural respecto a la importancia del cuidado del escenario en el que se produce el aprendizaje. Así, entendemos la educación como un proceso sociocultural mediante el cual se transmiten contenidos

valorados culturalmente, que se expresan en los distintos currículos. Por otra parte, asumimos la importancia que desde el paradigma cognitivo se otorga a conocer cómo aprende el aprendiz, qué procesos utiliza al aprender y qué capacidades, destrezas y habilidades necesita para aprender.

Defendemos, por tanto, un modelo didáctico centrado en los procesos de aprendizaje del aprendiz, parte de cómo aprende el que aprende para poder intervenir en el proceso de aprendizaje. Se potencia una metodología constructiva y significativa. Se busca un equilibrio entre la mediación profesor-alumno y el aprendizaje mediado entre iguales.

Entendemos, por tanto, la Didáctica como intervención en procesos cognitivos (capacidades, destrezas y habilidades) y afectivos (valores y actitudes). Se debe enseñar al alumno a aprender a aprender. A su vez, aprender a aprender implica enseñar a aprender (enseñar a pensar bien) desarrollando capacidades en el aprendiz.

El profesor se convierte en mediador del aprendizaje y mediador de la cultura social. Mediante una mediación adecuada se facilita el desarrollo del potencial de aprendizaje. El profesor debe intervenir precisamente en aquellas actividades que un alumno todavía no es capaz de realizar por sí mismo, pero que puede llegar a solucionar si recibe la ayuda pedagógica conveniente (R. Feuerstein et al., 1997; L.S. Vygotsky, 1979; J.Mª. Martínez, 1994; Mª R. Cerrillo, 2005 y L. Tébar, 2003).

Pero no solo deben actuar como mediadores los profesores, también los propios compañeros se convierten en mediadores. De hecho, las actividades que favorecen trabajos cooperativos, aquéllas que provocan conflictos socio-cognitivos en los que se confrontan distintos puntos de vista moderadamente discrepantes, o aquéllas en las que se establecen relaciones de tipo tutorial, en las que un alumno cumple la función de mediador con otro compañero, son las que han mostrado mejores repercusiones para el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Entre los objetivos que nos proponemos conseguir con la enseñanza de Estrategias de Pensamiento podemos resaltar los siguientes: Favorecer el uso de estrategias de pensamiento y la resolución de problemas; corregir las funciones cognitivas deficientes para mejorar la capacidad intelectual; incrementar la motivación intrínseca; aumentar la curiosidad intelectual hacia la búsqueda de nuevos aprendizajes; controlar la impulsividad; potenciar el aprendizaje cooperativo; fomentando así el respeto, la solidaridad y la tolerancia; incrementar la confianza del sujeto en sí mismo; aumentar el sentido de responsabilidad y el afán de superación; favorecer un proceso de reflexión sistemático, a partir de la experiencia de pensar sobre el propio pensamiento y transferir lo aprendido con los programas para enseñar a pensar a situaciones de la vida diaria y a las tareas laborales.

En la enseñanza de *Estrategias de Pensamiento* se utilizan diferentes programas diseñados para *enseñar a pensar*. En ellos se proponen *actividades libres de contenidos curriculares* que buscan el desarrollo de capacidades y valores.¹ Trabajamos especialmente con el *Programa para enseñar a pensar Coral* (M^a. R. Cerrillo, 2005), seleccionando de entre sus diferentes niveles aquellas actividades que nos parecen más adecuadas para nuestro grupo de alumnos. También utilizamos actividades del *Programa de Enriquecimiento Instrumental* (R. Feuerstein) y del *Proyecto Inteligencia Harvard*. Aunque se utilizan como apoyo distintos materiales de éstos y otros programas, elaboramos nuestro propio material, especialmente diseñado para nuestros alumnos del Programa de Formación Laboral.

De entre las capacidades que se pretenden desarrollar cuando se trabaja con los programas para enseñar a pensar, hemos seleccionado para nuestro programa las siguientes: observar, analizar, identificar, comparar, percibir, clasificar, relacionar, elaborar hipótesis, discriminar, seriar, deducir, relacionar analógicamente, resolver

¹ Una aproximación a estos programas puede encontrarse en F. Justicia (2000); J. M. Nieto (1997); R. S. Nickerson (1994); M^a D. Prieto y L. Pérez (1996); M. Román y E. Díez (1988) y C. Yuste (1997).

problemas lógicos, representar, elaborar estrategias, diferenciar lo relevante de lo irrelevante, seguir instrucciones, postergar y explorar sistemáticamente.

Además, se trabajan los valores siguientes: respetar a los demás, respetarse a sí mismo, dialogar, ser tolerante, ser responsable, ser solidario, aceptarse a sí mismo, aceptar opiniones diferentes a la propia, valorar la ayuda del otro, ser crítico, ser creativo, ser reflexivo, confiar en las propias posibilidades, expresarse con claridad, aceptar las normas, decidir con autonomía y tener deseo de aprender.

En cada una de nuestras sesiones se siguen estos pasos:

- *Discusión introductoria:* Se presenta el material que se debe realizar, descubriendo entre todos el significado de los conceptos nuevos y relacionándolo con lo anteriormente trabajado. Se dan pistas sobre los pasos que se deben dar para la realización de determinada tarea, así como las estrategias que se pueden utilizar.
- *Trabajo independiente:* Los alumnos trabajan individualmente. En algunas ocasiones no es necesario presentar cada uno de los ejercicios, debido a que ya la discusión introductoria sirve de explicación. En otros casos, el mediador explica la tarea que se debe realizar, los sujetos exponen sus dudas y comienza el trabajo. No es conveniente permitirles el uso del borrador ya que favorece la conducta impulsiva y deben acostumbrarse a pensar antes de contestar.
- *Trabajo en grupo:* El mediador en algunas ocasiones puede creer conveniente, según las características de los sujetos o el grado de dificultad de las tareas, que los ejercicios se realicen en parejas o en pequeños grupos. A continuación, se discute entre todos el proceso seguido por cada uno para llegar a la respuesta dada. Se trata de que cada uno cuente de manera natural cómo ha pensado. Los demás compañeros, y en la medida necesaria el mediador, ayudan a cada sujeto preguntándole y haciéndole caer en la cuenta de su propio proceso de pensamiento.
- *Síntesis final:* Entre todos se revisa lo aprendido, aclarando, matizando y profundizando los aspectos considerados más significativos. El mediador hace hincapié en la transferencia tanto al currículum como a la vida. Después de la discusión, cada sujeto reflexiona y recoge en el diario personal lo que desee sobre la sesión (sentimientos, impresiones, formas de hacer, dificultades,

avances, pasos dados en la realización de la tarea, estrategias utilizadas...). Se ponen ejemplos del mundo laboral y se trata de aplicar lo aprendido en la sesión a situaciones de la empresa. Siempre que sea posible, los sujetos escriben en el diario una conclusión a la que han llegado como grupo.

El clima de clase debe ser abierto y participativo, estimulante y motivador. Son elementos importantes la experiencia del éxito, la curiosidad intelectual, facilitar la transferencia, la discusión entre los compañeros, la atmósfera de libertad del alumno y la cooperación frente a la competencia. Se trata de favorecer la motivación intrínseca presentando las tareas como un juego, seleccionando tareas novedosas y sorprendentes, creando conflicto cognitivo, proyectando entusiasmo, elogiando y estimulando el aprendizaje cooperativo.

En la interacción con los compañeros se potencia el trabajo cooperativo y de equipo. Aunque muchas respuestas se dan individualmente, la justificación de las respuestas se hace en grupo, buscando siempre el pensamiento divergente. En algunas actividades se propone la búsqueda cooperativa de la solución. Los errores sirven para darse cuenta de por qué se ha fallado y buscar entre todos la respuesta o respuestas correctas. Se valora mucho más el proceso que el producto final. Los propios alumnos actuarán como mediadores de sus compañeros.

El profesor-mediador fomenta la colaboración, es cercano a los sujetos manteniendo el equilibrio entre la cercanía y la autoridad y el respeto, aúna los intereses de los alumnos, reduce las tensiones entre ellos y alienta la curiosidad hacia lo intelectual. En todo momento se interesa más por el proceso que por el producto final. Conduce al grupo a situaciones exitosas y celebra con ellos los resultados. Confiamos en que el aprendizaje de Estrategias de Pensamiento permitirá a los jóvenes con discapacidad intelectual que participan en nuestro programa afrontar con éxito su inserción en el mundo laboral.

BIBLIOGRAFÍA

- CERRILLO, M^a.R. (2005) **CORAL. Programa para enseñar a pensar. Didáctica para desarrollar el potencial de aprendizaje**, Madrid: CEPE. Colección: Programas de intervención educativa. Cuatro libros para el alumno y un Manual para el profesor-mediador.
- FEUERSTEIN, R. et al. (1997) **¿Es modificable la inteligencia?**, Madrid: Bruño.
- FERNANDEZ BERROCAL, P. Y RAMOS DÍAZ, N. (2004.) **Desarrolla tu inteligencia emocional**, Barcelona: Kairos.
- GOLEMAN, D. (1995) **Inteligencia emocional**, Barcelona: Kairos.
- GÜELL, M. Y MUÑOZ, J. (1999). **Desconóctete a ti mismo. Programa de alfabetización emocional**, Barcelona: Paidós.
- JUSTICIA, F. et al. (2000) **Programas de Intervención Cognitiva**, Granada: Grupo Editorial Universitario.
- MARTÍNEZ, J.M^a. (1994) **La mediación en el proceso de aprendizaje**, Madrid: Bruño.
- MAYER, J. , CIARROCHI, J. Y FORGAS, J. (2001). **Emotional intelligence in everyday life: A scientific inquiry**, New York: Psychology Press
- NIETO, J.M. (1997) **Cómo enseñar a pensar. Los programas de desarrollo de las capacidades intelectuales**, Madrid: Escuela Española.
- NICKERSON, R.S. et al. (1994) **Enseñar a pensar: Aspectos de la aptitud intelectual**, Barcelona: Paidós/MEC.
- PRIETO, M^a.D. y PÉREZ, L. (1996) **Programas para la mejora de la inteligencia. Teoría, aplicación y evaluación**, Madrid: Síntesis.
- ROMAN, M. y DÍEZ, E. (1988) **Inteligencia y potencial de aprendizaje**, Madrid: Cincel.
- SALOVEY, P. Y SLUYTER D. (1997). **Emotional development and emotional intelligence: implications for Educators** , New York.: Basic Books.
- TEBAR, L. (2003) **El perfil del profesor mediador**, Madrid: Aula XXI/Santillana.
- VALLES, A. Y VALES, C.T. (2003). **Psicopedagogía de la inteligencia emocional**. Valencia: Promolibro.
- VYGOTSKY, L.S. (1979) **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**, Barcelona: Crítica.
- YUSTE, C. (1997) **Los programas de mejora de la inteligencia**, Madrid: CEPE.

INCLUSIÓN DE JÓVENES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO. DESCRIPCIÓN Y EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA DE FORMACIÓN PARA LA INSERCIÓN LABORAL.

Grupo de trabajo: 5

AUTORES: Dolores Izuzquiza, Sara de Miguel, M^a del Rosario Cerrillo, Agustín de la Herran, y Raquel Ruiz (Universidad Autónoma de Madrid).

Facultad de Formación de Profesorado y Educación
Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación
Universidad Autónoma de Madrid.

Despacho I-307. Teléfono: 91.4974481 /5500

Correo electrónico: sara.demiguel@uam.es lola.izuzquiza@uam.es

RESUMEN

El Programa de formación para la inserción laboral se encuentra inmerso en una investigación que está siendo realizada por profesores de la Universidad Autónoma de Madrid, la UNED y la Universidad Pablo Olavide de Sevilla y subvencionado por la Comunidad de Madrid, la Fundación Prodis y la Universidad Autónoma de Madrid.

Tiene como fin contribuir a la mejora de la calidad de vida de los jóvenes con discapacidad intelectual, a través del ejercicio del derecho a la educación en el entorno universitario, que les capacite para realizar un trabajo gratificante para ellos mismos y para la sociedad en el ámbito de la empresa ordinaria.

La evaluación del Programa constituye una disciplina imprescindible para conocer su funcionamiento y eficacia ya que no debe considerarse como un elemento aislado del resto de la actividad educativa, sino ligado a su desarrollo, dado que proporciona información sobre la valía de las propuestas innovadoras. Para su ejecución, es necesario llevar a cabo un laborioso proceso en función de su orientación, las funciones que debe cumplir y qué queremos evaluar. Esto ayudará a seleccionar el tipo de información, los métodos, instrumentos y análisis más adecuados.

En la evaluación del Programa para la inserción laboral se contemplan las siguientes fases:

1. Planteamiento.
2. Selección de indicadores.
3. Selección del diseño de la evaluación.
4. Recogida de información.
5. Análisis de los datos.

INCLUSIÓN DE JÓVENES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO. DESCRIPCIÓN Y EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA DE FORMACIÓN PARA LA INSERCIÓN LABORAL.

1. OBJETIVOS DEL PROYECTO

Objetivo general: Responder a las demandas de formación para el empleo con apoyo que los jóvenes con discapacidad intelectual desde la Universidad.

Objetivos diferenciados por ámbitos de intervención:

- **INVESTIGACIÓN:** Realizar una investigación aplicada que identifique las necesidades formativas de los jóvenes con discapacidad intelectual, para acceder a un empleo en la empresa ordinaria y mejorar su calidad de vida.
- **MODELO DE FORMACIÓN:** Diseñar un nuevo modelo de formación, ajustado a las necesidades detectadas y con una prospección del mercado, en colaboración con diferentes empresas y organismos nacionales e internacionales.
- **PROGRAMA DE FORMACIÓN:** Crear un programa de estudios específico en el ámbito universitario, que capacite a los estudiantes con discapacidad intelectual para realizar las funciones requeridas en el empleo ordinario, tanto público como privado.
- **FORMACIÓN DE FORMADORES:** Diseñar un programa específico de estudios para la figura del Formador Laboral que realizará el apoyo al trabajador en la empresa ordinaria.
- **SEGUIMIENTO Y FORMACIÓN CONTINUA:** Crear un centro de apoyo a la inserción laboral cuyo fin prioritario sea el mantener a los trabajadores en el puesto de trabajo mediante una formación continua, tomando como referencia los modelos de aprendizaje a lo largo de la vida.

2. PLAN DE ESTUDIOS

La formación se ha estructurado en dos cursos académicos. En el primero, reciben una enseñanza teórica, pero muy funcional y adaptada a su proceso cognitivo. En el segundo curso se lleva a cabo un Practicum en diferentes servicios de la Universidad y en empresas tanto públicas como privadas, para acercarlos a la realidad laboral. Los alumnos asisten a la Facultad de lunes a viernes, en horario de 10 a 14 horas.

Durante el primer año, se imparten asignaturas de carácter general que potencian la inclusión social y profesional en la empresa: 1-Relaciones interpersonales en la empresa. 2-Competencias laborales específicas. 3-Tecnología de la empresa. 4-Inglés básico. 5-Comunicación oral y escrita. 6-Cálculo y contabilidad. 7-Estrategias de pensamiento. 8-Desarrollo de valores. 9-Utilización de los servicios de la Comunidad. 10-Desarrollo de habilidades emocionales. Las actividades deportivas se encuentran integradas en las actividades del campus universitario.

En el segundo año académico, los alumnos continúan algunas de las asignaturas del primer curso, al mismo tiempo que reciben una formación específica en función del puesto de trabajo que van a desempeñar en sus prácticas. 1-Relaciones laborales. 2-Banca y documentación. 3-Archivo y

organización. 4-Nuevas tecnologías. 5-Cultura y sociedad. 6-Inglés II. 7-Habilidades emocionales II. 8-Practicum.

3. INVESTIGACIÓN Y EVALUACIÓN

A la vez que se desarrolla el programa académico y con el fin de crear un modelo de formación ajustado a las necesidades reales de los alumnos y del mercado de trabajo, se investigan y evalúan los resultados obtenidos.

La investigación se ha diseñado con una perspectiva de varios años y se está llevando a cabo en tres ámbitos diferenciados:

A.- Programa de formación:

- Identificación de las competencias de los estudiantes con discapacidad intelectual.
- Identificación de las demandas del mercado laboral.
- Diseño del modelo de formación laboral.
- Aplicación y evaluación del Programa.

B.- Inclusión en el entorno universitario.

C.- Inclusión en el entorno laboral.

Por todo ello, en el marco del Curso de Formación para la Inserción Laboral se está realizando un estudio, cuantitativo descriptivo, con el fin de:

- Identificar las aptitudes potenciales que tienen los jóvenes para desempeñar un trabajo.
- Determinar los puestos de trabajo ajustados a las aptitudes identificadas.
- Analizar comparativamente los puestos de trabajo que ofrecen las empresas públicas y privadas para los jóvenes con discapacidad intelectual.

Asimismo, y partiendo de la siguiente hipótesis “la Comunidad de Madrid podría tener puestos de trabajo ajustados a las aptitudes identificadas en los jóvenes con discapacidad intelectual”, se pretende conseguir la igualdad de oportunidades mediante la adaptación de las pruebas de acceso a la función pública (oposiciones) a las características de la discapacidad intelectual.

En este sentido, es necesario articular procesos que garanticen que las plazas reservadas a personas con discapacidad en las convocatorias de empleo público, se cubran también con personas con discapacidad intelectual, para lo cual se deben emprender acciones formativas ajustadas a las diferentes plazas convocadas (Decreto 54/2006, de 22 de junio, por el que se regula el acceso de las personas con discapacidad a la Administración de la Comunidad de Madrid).

4. INCLUSIÓN EN EL ENTORNO UNIVERSITARIO

La inclusión en el entorno universitario se está llevando a cabo a través de grupos de *aprendizaje cooperativo* formados por los alumnos de Magisterio de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación, que colaboran voluntariamente para facilitar la adquisición de los aprendizajes y en el establecimiento de relaciones interpersonales con jóvenes de su edad que tienen discapacidad intelectual.

Los grupos de aprendizaje cooperativo son organizados por un profesor del equipo investigador, que tiene como misión impulsar la aceptación de la

diversidad entre todos los jóvenes de la Facultad y, al mismo tiempo, ofrecer una formación y orientación a los alumnos que quieran participar en la experiencia.

El Proyecto se plantea a los estudiantes de Magisterio en la asignatura de Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial. Los alumnos que voluntariamente se adhieren al Proyecto, reciben una formación específica en diversos ámbitos de la discapacidad intelectual y se comprometen a ayudar a los jóvenes del curso de Formación Laboral a realizar su inclusión en el entorno universitario.

5. INTEGRACIÓN EN EL MUNDO LABORAL

Al finalizar su formación en el entorno universitario, los jóvenes se incorporarán a un puesto de trabajo guiados y orientados por el Mediador Laboral.

Existen tres tipos de mediaciones laborales: Las situacionales o circunstanciales, las que un trabajador o una parte de los trabajadores demanda, y las planificadas desde la dirección interna del centro de trabajo. Nuestro proyecto no descarta la aplicación de ninguno de los tres tipos, pero parte del desarrollo de una *mediación planificada para el empleo* de unas personas concretas con discapacidad, que son las preparadas por el equipo que ha trabajado en el entorno universitario, si bien el punto de mira motivador lo ponemos en un horizonte social: la normalización de la integración social, que bien pudiera responder al lema *todos capacitados, todos diferentes*.

6. EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN

¿POR QUÉ SE EVALÚA?

El programa de Formación para la Inserción Laboral se ha diseñado para atender a las necesidades de formación para el empleo de jóvenes con discapacidad intelectual. La preocupación por conseguir el desarrollo de competencias y un nivel óptimo de calidad y mejora, ha impulsado al equipo investigador a iniciar un proceso de evaluación del programa.

EL citado programa se basa en un modelo dinámico de aprendizaje en el que los nuevos conocimientos y las destrezas necesarias para desarrollar competencias que permitan la incorporación al ámbito laboral, se van adquiriendo a lo largo de los dos años de permanencia en el aula y otros en la empresa, orientados a completar la formación.

Se pretende valorar aquello que los alumnos son capaces de hacer y lo que han aprendido. Al tiempo que se evalúan los conocimientos adquiridos, el programa pretende evaluar la capacidad para reflejar y aplicar el conocimiento y la experiencia en los puestos de trabajo.

¿PARA QUÉ SE EVALÚA?

Se evalúa para obtener información sobre nuevas orientaciones relacionadas con los factores que influyen en el desarrollo de las competencias y destrezas que se consideran necesarias, para la incorporación al ámbito laboral y examinar cómo interactúan estos factores y cuales son las implicaciones para su desarrollo.

Se pretende la mejora del programa por medio de la evaluación ya que ésta permite recoger información sobre su calidad, sus metas, su organización, su implementación, desarrollo y resultados con el fin de comprobar si ha sido bien diseñado y ha permitido conseguir los objetivos previstos según criterios de calidad.

¿QUÉ OBSTÁCULOS PUEDEN SURGIR DURANTE LA EVALUACIÓN?

Dado el carácter peculiar y novedoso del Programa de Formación para la Inserción Laboral, resulta complicado realizar predicciones sobre posibles obstáculos de tipo personal o estructural que hagan difícil la continuación del proceso. De momento no se han detectado resistencias materiales ni personales entre los componentes del grupo que participan en el programa.

Para analizar los potenciales obstáculos con el fin de buscar soluciones realistas y fiables, se utiliza la matriz DAFO como instrumento, que brinda la posibilidad de organizar la información para detectar las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades. El procedimiento consiste en valorar la información en función de factores positivos y negativos, internos y externos con el fin de identificar los posibles obstáculos. Una vez reflejada la información en el cuadrante, podremos seleccionar la estrategia más conveniente.

MATRIZ DAFO (debilidades, amenazas, fortalezas, oprtunidades)		
	POSITIVOS (Factores de éxito)	NEGATIVOS (Factores de riesgo)
	FORTALEZAS	DEBILIDADES
ORGANIZACIÓN INTERNA	<ul style="list-style-type: none"> • Programa de intervención consolidado. • Implicación de los alumnos con discapacidad intelectual. • Fidelidad de los usuarios. • Adaptación del programa a las necesidades de los alumnos. • Calidad de los profesionales que desarrollan los contenidos del programa. • Colaboración de los estudiantes de Magisterio. • Comunidad de los profesionales con la filosofía del programa. • Trato cercano con los alumnos. • Ubicación del aula en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación. • Financiación. • Dotación de recursos materiales. • Disponibilidad de otros recursos de la Facultad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Posibilidades de mejora del programa de Formación Laboral después de su evaluación. • Oportunidad de ampliación de espacios. • Lista de espera. • Convalidación de las colaboraciones de alumnos de magisterio por créditos de Prácticum.
E N	OPORTUNIDADES	AMENAZAS

<ul style="list-style-type: none"> • Formación para el empleo con apoyo de jóvenes con discapacidad intelectual. • Inclusión en el ámbito universitario. • Integración e inclusión en el ámbito laboral. • El creciente interés de los alumnos. • El creciente interés por parte de las familias. • La colaboración de los estudiantes de Magisterio de la Facultad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desmotivación y falta de interés. • Escasez en ofertas de puestos de trabajo. • Identificación de puestos de trabajo con cualificación y perfil personal. • Garantías de continuidad en el puesto de trabajo.
--	--

¿ES POSIBLE LLEVAR A CABO LA EVALUACIÓN?

Las propuestas de evaluación que se pueden aplicar a los programas son variadas. Casi todas ellas poseen elementos comunes y se centran en los mismos aspectos, pero varían en la terminología y objeto de la evaluación. En este caso se ha seleccionado una propuesta evaluativa basada en cuatro objetos de evaluación complementarios:

EVALUACIÓN DEL CONTEXTO	<ul style="list-style-type: none"> • Recopilación de datos, informes, estadísticas, documentos de trabajo. • Análisis de los datos recopilados para posterior diagnóstico. • Diseño del programa en función de los datos recogidos.
EVALUACIÓN INICIAL	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de la estructura y contenido del programa por personas implicadas en el mismo. • Valoración de la calidad del diseño y los recursos. • Establecimiento de suficiencia y viabilidad. • Realización de las modificaciones según los datos obtenidos.
EVALUACIÓN DEL PROCESO	<ul style="list-style-type: none"> • Recogida de información a través de instrumentos y entrevistas personales. • Verificación y seguimiento, comprobando la correspondencia entre lo programado y lo que se lleva a cabo. • Análisis de las previsiones parciales del proceso. • Petición puntual de sugerencias y propuestas al equipo de trabajo. • Búsqueda de soluciones a posibles dificultades.
EVALUACIÓN DE RESULTADOS	<ul style="list-style-type: none"> • Observación relacionada con el logro de objetivos y correcto funcionamiento de todos los elementos del programa. • Análisis de instrumentos que miden el grado de satisfacción de los alumnos y profesionales implicados en el programa. • Reuniones del equipo evaluador para comprobar el nivel de satisfacción. • Registros de asistencia. • Registros de promoción e incorporación al ámbito laboral. • Análisis cuantitativo sobre la continuidad del programa.

La evaluación del programa de innovación será efectuada por un equipo mixto formado por el grupo técnico de investigación, tanto interno como externo. Son personas que colaboran con la dirección del mismo, en estudios de campos específicos, ayudando a definir instrumentos, obteniendo datos (entrevistas, reuniones de análisis y discusión, análisis de contenidos, etc.), así como en la introducción de datos, obtención de parámetros estadísticos,

procesamiento de informes, transcripción de cintas magnetofónicas y filmaciones.

La identificación de las posibilidades de evaluación del programa lleva consigo dos tipos de cuestiones: la calidad del mismo (de su implantación y ejecución) y las barreras que pueden surgir a lo largo de la evaluación.

El programa fue precedido de una evaluación de necesidades e informe de evaluación psicopedagógica. Para cada uno de los Módulos de aprendizaje, se han formulado objetivos y metas a alcanzar. Con respecto a su suficiencia y adecuación, se cuenta con los resultados obtenidos a través del estudio piloto implantado durante tres meses, que ha aportado datos significativos sobre su definición y especificación. Existen datos sobre los resultados de las evaluaciones de los alumnos así como las observaciones recogidas a través de un cuestionario especialmente diseñado para los alumnos de Magisterio que han compartido experiencias y colaborado con los alumnos del Curso de Formación Laboral. Las pautas de evaluación son:

INDICADORES DE EVALUACIÓN SOBRE LOS CONTENIDOS DEL PROGRAMA	INDICADORES DE EVALUACIÓN SOBRE LA EXPERIENCIA DE COLABORACIÓN EN EL PROGRAMA
<ul style="list-style-type: none"> • Motivación • Participación • Atención • Actitud • Desempeño de la tarea • Esfuerzo 	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de mi situación personal. • Observación del grupo • Participación con el grupo • Conclusiones valorativas sobre el trabajo desarrollado.

7. SELECCIÓN DE INDICADORES A OBSERVAR

Se trata de especificar o seleccionar las variables del programa. La definición del tipo de evaluación, instrumentos, procedimientos, técnicas de medida o indicadores, aportan datos sobre las variables que dependen de nuestro programa.

VARIABLES ANALIZADAS EN EL PROGRAMA DE FORMACIÓN LABORAL	
NECESIDADES	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de conocimientos, competencias, destrezas, estrategias y actitudes. • Capacitación para el empleo. • Respuesta a las demandas de formación para el empleo. • Incorporación al ámbito laboral.
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar competencias académicas, personales y laborales. • Capacitar al estudiante con discapacidad intelectual para desempeñar las funciones requeridas en un puesto de trabajo. • Obtener orientaciones sobre los factores que influyen en el desarrollo de las destrezas, estrategias y actitudes, académicas y laborales.
	<ul style="list-style-type: none"> • Formación de jóvenes con discapacidad intelectual para su

CARACTERÍSTICAS	<p>incorporación al ámbito laboral.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El Programa de Formación Laboral • Dos profesores permanentes. • Colaboraciones de profesores con el equipo investigador. • Metodología de enseñanza individualizada y participativa. <p>• <i>Estructura del programa:</i> <i>Formación General</i>, para primer año: grandes bloques temáticos sobre materias como: Relaciones interpersonales en la empresa, Competencias laborales específicas, Tecnología de la empresa, Inglés básico, Comunicación oral y escrita, Conocimiento lógico-matemático, Estrategias de pensamiento, Desarrollo de valores, Utilización de los servicios de la comunidad, y Habilidades emocionales.</p> <p><i>Formación Específica</i>, para segundo año: grandes bloques temáticos están constituidos por: Comunicación en la empresa y telecomunicaciones, Confección de documentos, Bases de datos y paginas Web, Archivo de impresos y documentos, Comunicación oral y escrita, La atención al público, Inglés, Cálculo y contabilidad, Estrategias de pensamiento y Habilidades emocionales.</p> <p><i>Rango de aplicación:</i> dos cursos en aula y dos en la empresa.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compromiso del equipo investigador en asistencia personal, técnica y aportación de recursos didácticos. • Composición del alumnado: 16 jóvenes de ambos sexos con edades comprendidas entre los 19 a 29 años con discapacidad intelectual de diversos grados.
-----------------	--

Cuando nos referimos a indicadores estamos hablando de lo que se va a observar y desde qué perspectiva se informa.

En la evaluación del Programa de Formación para la inserción Laboral, se tendrán en cuenta como efectos del programa, las puntuaciones en escalas de evaluación, las opiniones de los allegados (profesores, alumnos colaboradores y familiares) y usuarios, sobre los cambios y efectos producidos por el programa en el funcionamiento diario. Se procederá a la utilización de distintos indicadores o medidas sobre múltiples variables, así como distintas fuentes de información con el fin de proceder a su más adecuada triangulación. Los indicadores diseñados para tal fin, pueden resumirse en:

INDICADORES	
ALUMNOS	Desarrollo de competencias. Desarrollo de habilidades de aprendizaje Desarrollo de habilidades sociales Desarrollo emocional Hábitos de trabajo y estudio Grado de satisfacción hacia el programa
	<i>ASPECTOS ACADÉMICOS</i> Actitud hacia el programa Actitud hacia los alumnos Uso de estrategias específicas de enseñanza

EDUCADORES	GRADO DE SATISFACCIÓN PERSONAL Características personales Optimismo Colaboración Valoración de su práctica educativa Juicio valorativo sobre el funcionamiento del Programa de Formación Laboral
FAMILIAS	Estabilidad en la relación afectiva y social Grado de satisfacción personal Armonía en la relación familia-programa Participación Grado de aceptación del programa Expectativas acerca del aprendizaje Inferencia de las actitudes de los hijos hacia el PFIL.
CONTEXTO EDUCATIVO	Ubicación del aula Calificación profesional de profesores Equipamiento: recursos y materiales Formas de motivación Ambiente adecuado
EFICACIA DEL PROGRAMA	Tasa de promoción Tasa de repetición Tasa de abandono Índice de producción de graduados Índice de incorporaciones al puesto de trabajo Tasa de eficiencia Índice de permanencia Nivel de satisfacción del usuario

8. SELECCIÓN DEL DISEÑO DE EVALUACIÓN

La aproximación a los fenómenos formativos relacionados con la preparación de los jóvenes con discapacidad intelectual para su incorporación al ámbito laboral, es compleja y, por tanto, se utilizará el diseño de *investigación evaluativa*, en la que tienen un papel importante la combinación de *metodología cualitativa y cuantitativa* ya que nos ofrecen la oportunidad de aproximarnos de forma diversa a la información sobre la calidad del programa, a través de métodos que maximicen la objetividad de los resultados.

Con respecto a los instrumentos de medida para comprobar la eficacia del programa, se utilizarán de manera alternativa y complementaria, técnicas cuantitativas y cualitativas.

TÉCNICAS CUANTITATIVAS	
<i>Instrumento</i>	<i>Sujeto de evaluación</i>
Entrevista estructurada	Usuarios Colaboradores
	Alumnos Padres

Cuestionario	Profesores Estudiantes colaboradores
Escala de observación	Alumnos Contextos de aplicación del programa
Auto informe	Repercusiones del programa sobre los alumnos
TÉCNICAS CUALITATIVAS	
<i>Instrumento</i>	<i>Sujeto de evaluación</i>
Entrevista abierta y análisis de contenido	Usuarios Colaboradores Padres
Grupos de discusión	Alumnos Equipo de investigación Estudiantes colaboradores Padres
Cuestionario	Empresas Profesores colaboradores Estudiantes colaboradores
Observación participante. Etnografía motivada	Contexto de aplicación del programa
Técnica Delphi	Grupos de expertos que han recibido cuestionarios Grupo de investigación

La toma de decisiones a partir de los resultados de la evaluación se llevará a cabo de forma mixta, es decir, por el equipo técnico que ha evaluado y los responsables directos del programa (profesorado y colaboradores).

9. RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Una vez incluidas las unidades que van a ser evaluadas, se procede al establecimiento de secuencias de aplicaciones de las pruebas, la formación de los observadores y la planificación para obtener la fiabilidad y validez de los instrumentos.

La fuente de información está constituida por las personas implicadas en el programa: alumnos, familias, educadores, colaboradores, contexto educativo, equipo de investigación y evaluadores externos.

Con el fin de determinar la *validez* y *fiabilidad* además de controlar la fuente de error de los datos, se procede a las aplicaciones piloto que el equipo evaluador ha considerado oportuno. Para garantizar validez se pondrán en práctica los principios de:

PRINCIPIOS QUE GARANTIZAN LA VALIDEZ	
PERTINENCIA	Nivel de adecuación del programa a las necesidades. Coherencia entre diagnóstico, objetivos, actividades, recursos.

SUFICIENCIA	Valoración de la suficiencia de los recursos. Coherencia entre diagnóstico, objetivos, actividades, recursos.
EVALUABILIDAD	Selección de indicadores verificables objetivamente y fuentes de verificación. Matriz de Diseño del Marco Lógico.
EFICACIA	Resultados esperados en relación con los objetivos.
RESULTADOS	Unido a la eficacia. Producto que ha generado el programa a corto, medio y largo plazo.

Para garantizar la fiabilidad se utilizarán dos procedimientos:

PROCEDIMIENTOS QUE GARANTIZAN LA FIABILIDAD	
FIABILIDAD COMO ESTABILIDAD	Concordancia de opiniones y valoraciones.
FIABILIDAD COMO CONSISTENCIA	Procedimiento alfa de Cronbach

En nuestro caso, al tratarse de un equipo de investigación especializado, se definen y diseñan los instrumentos, realizan el estudio evaluativo y se ocupan de la informatización de datos y análisis de resultados. Este proceso se lleva a cabo mediante sesiones de trabajo que permiten evaluar la evolución del programa, así como cada uno de los elementos del mismo.

10. ANÁLISIS DE DATOS

Los datos recogidos son de diversa índole y se ha determinado el momento de su recogida, así como los estudios descriptivos y estadísticos posteriores. Las clasificaciones de datos cualitativos y cuantitativos, así como las de datos documentales, relacionados con los elementos materiales y personales, se realizan por los miembros del equipo.

La recogida de la información y su posterior análisis requiere de organización y codificación. El sistema de codificación se encuentra establecido en el momento del diseño de las pruebas. Los análisis a efectuar dependen de las preguntas relevantes que guían la evaluación.

ANÁLISIS DE DATOS	
CUANTITATIVOS	Utilización del programa SPSS. Técnicas estadísticas pertinentes para dar respuesta a los objetivos de estudio.
CUALITATIVOS	Programa Atlas. Análisis de contenido. Categorización de la información.

11. EL INFORME

Las conclusiones darán respuesta a los objetivos planteados. En primer lugar se realizará una visión global sobre el programa y después sobre los aspectos específicos de sectores, áreas y ámbitos. Las propuestas de cambio para una mayor efectividad y calidad del programa se introducirán junto con las conclusiones ya que se derivan de ellas.

BIBLIOGRAFÍA

- FERNÁNDEZ BALLESTEROS, R. (1995): *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Madrid: Síntesis.
- GARCÍA LLAMAS, J.L. (2003): *Métodos de investigación en educación. Volumen II Investigación cualitativa y evaluativa*. Madrid: UNED.
- INSTITUTO DE MIGRACIONES Y SERVICIOS SOCIALES (2000). *Base de datos estatal de personas con discapacidad*. Madrid: IMSERSO.
- JAMES R. SANDERS (1998): *Estándares para la evaluación de programas*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- JENARO, C., MANK, D., BOTTOMLEY, JY DOCE, S. (2002). Supported employment in the international context. *Jal of Vocational Rehabilitation*. 17, 5-21.
- JIMÉNEZ JIMÉNEZ, B. (1999): *Evaluación de programas, centros y profesores*. Madrid: Síntesis.
- JORDÁN DE URRÍES, B., VERDUGO, M. Y VINCENT, R. (2005). Análisis de la evolución del empleo con apoyo en España. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Documentos 59/05.
- JORDÁN DE URRÍES, B. Y VERDUGO, M. (2003). *El empleo con apoyo en España. Análisis de las variables que determinan la obtención y mejora de resultados en el desarrollo de servicios*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.
- MANK, D. (2003). Síntesis de una serie de investigaciones sobre la "tipicidad", los apoyos de compañeros de trabajo y los resultados de calidad del empleo con apoyo. M.A. Verdugo, y F.B. Jordán de Urríes (Coords.), *Investigación, innovación y cambio (pp. 169-192)*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- MANK, D., CIOFFI, A. Y YOVANOFF, P. (2000). Direct supports in supported employment and its relation to job typicalness, coworker involvement, and employment outcomes. *Mtal Rretardation*, 38 (6), 506-516.
- MARTÍNEZ MEDIANO, C. (Coord) (2003): *La investigación evaluativa. Evaluación de programas e instituciones*. Madrid: UNED.
- PLAN DE ACCIÓN PARA LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD de la Comunidad de Madrid 2005-2008.
- R.D. 54/2006, de 22 de junio, por el que se regula el acceso de las personas con discapacidad a la Administración . (B.O.C.M. nº 150, de 26 de junio de 2006).

- VERDUGO M.A., Y JORDÁN DE URRÍES, F.B. (Eds.). (2002). *Hacia la integración plena mediante el empleo. Actas del VI Simposio Internacional de Empleo con Apoyo*. Salamanca: Instituto Universitario de Integración en la Comunidad.
- VERDUGO, M.A., Y JORDÁN DE URRÍES, F.B. (2001). *Panorámica del empleo con apoyo en España*. Madrid: Real Patronato sobre discapacidad.
- VIDAL GARCÍA, J. (2003): *El movimiento de vida independiente. Experiencias internacionales*. Madrid: Fundación Juan Luis Vives.

Promover una investigación que permita dar voz a las personas con discapacidad: sentido, desafío y dificultades para una investigación participativa.

Simón, C., Sandoval, M. y Asensio, M.

Universidad Autónoma de Madrid

RESUMEN

El objetivo fundamental de esta comunicación es compartir una reflexión sobre la importancia de llevar a cabo una investigación de carácter participativo y colaborativo que permita dar voz a las personas con discapacidad y a sus familiares. Sus perspectivas son pocas veces escuchadas y tenidas en cuenta y, en coherencia con los postulados de una investigación crítica, emancipatoria y comprometida, deberíamos tratar de cambiar, en la medida de lo posible, esta situación. Ciertamente, las historias y narraciones directas pueden facilitar la comprensión de temas complejos como es la experiencia de la discapacidad e, indudablemente, sirven para unir más claramente pensamiento y emoción, desde el momento en que estamos frente a personas reales, en situaciones reales, peleando con problemas reales. Lo cual nos desafía a pensar en cómo podemos responder a sus necesidades y aspiraciones a una mejor calidad de vida.

Disponemos de un volumen de estudios que fundamenta la relevancia de estas iniciativas, ejemplo estimulante para seguir confiando en la importancia de dar voz a aquellos que no la tienen.

En la comunicación también se presentarán de forma sintética los principales desafíos a los que se enfrenta este tipo de investigación colaborativa y participativa, así como las dificultades o barreras a las que debe hacer frente.

Partiendo de una paradoja

Cualquier observador perspicaz que se acercase en los últimos años al ámbito de la discapacidad puede haber observado una importante paradoja. En el ámbito universitario es posible encontrar un número considerable de investigaciones que, en opinión de sus autores, resuelven partes importantes de los problemas que se dan en dicho ámbito pero que, sin embargo, su incidencia en el mundo real de la discapacidad puede parecer prácticamente nula. Estas investigaciones están coherentemente planteadas, son científicamente rigurosas según sus marcos teóricos de referencia, se plantean problemas relevantes, con una aparente y justificada aplicabilidad en el área y, además, están difundidas en revistas especializadas. Se cierra así un bucle que, sin embargo, no quiere decir necesariamente que dicha investigación no tenga algo que decir en el ámbito de la discapacidad.

Esta paradoja del aislado sabio “solucionador” general de problemas va más allá de una anécdota y tiene unas raíces teóricas y metodológicas que pueden ayudarnos a reflexionar sobre el papel de la investigación, y más concretamente en el ámbito de la discapacidad. Es más, esta paradoja no es más que la punta del iceberg de un conjunto de problemas que afectan a la esencia misma del planteamiento de la investigación como método epistemológico para acumular nuevo conocimiento significativo. Significativo en un doble sentido, en cuanto a su capacidad generativa de nuevos modelos y marcos de comprensión, y significativo en cuanto a su aplicabilidad real en el ámbito de referencia.

El objetivo de esta aportación no es otro que el de proponer unas modestas reflexiones sobre la necesidad de revisar la investigación que se viene realizando en el ámbito de la discapacidad, en el convencimiento de que, sin restar valor a otros acercamientos, es posible la puesta en marcha de otras alternativas que nos ayuden a comprender los problemas y las necesidades de las personas con discapacidad.

El sentido de la investigación universitaria en el ámbito de la discapacidad

Recientemente Verdugo (2006) en una mirada hacia futuro planteaba un decálogo sobre investigación en discapacidad en el que se contemplan elementos tan fundamentales como *por qué* y *cómo* investigar. El análisis de alguno de estos elementos nos servirá para estructurar la reflexión sobre la investigación en discapacidad que queremos hacer en este trabajo. En relación con el *por qué* investigar quisiéramos destacar dos aspectos mencionados por Verdugo (2006, p. 54): “Es el mejor fundamento y apoyo para tomar decisiones eficaces en el proceso habilitador y rehabilitador durante toda la vida” y “Aporta conocimiento esencial para avanzar en la comprensión de las necesidades de las personas con discapacidad”.

La importancia de la investigación en la puesta en marcha y desarrollo de acciones encaminadas a mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad es indiscutible. Las propias personas con discapacidad así como sus familiares reclaman el fomento de ésta. De hecho, en una investigación que realizamos en la que, entre otros objetivos, nos planteábamos conocer las necesidades de las familias con hijos con trastornos mentales, nos encontramos que las propias familias consideraban prioritario el fomento de la investigación (Equipo Metra, 2003).

Existe un Convenio Marco de Colaboración entre la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas y el Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad firmado en 2003, en el que entre sus líneas de acción se encuentra la realización de proyectos de investigación encaminados a mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad así como su participación en la vida social y económica, educativa y cultural (para un análisis de la integración de las personas con discapacidad en la universidad ver Alcantud, Asensi y Ávila, 2000). Esto implica que a la universidad le corresponde un papel fundamental en el impulso y consolidación de la investigación en el ámbito de la discapacidad. Sin embargo, aunque no pretendemos aquí hacer un análisis de las dificultades existentes, encontramos aún muchas barreras y dificultades que deben superarse para pasar de las intenciones a la realidad. Evidentemente entre los pasos que debemos dar se encuentra el de pensar no sólo sobre qué investigamos, sino también sobre cómo lo hacemos.

Reflexiones sobre cómo investigar

En relación con el *cómo* investigar, aspecto central en el trabajo que presentamos, entre los aspectos señalados por Verdugo (2006, p. 54) hay dos que quisiéramos retomar y que están estrechamente relacionados. Por un lado, la investigación “Ha de orientarse hacia la igualdad de oportunidades y no discriminación, la promoción de la autodeterminación y vida independiente, y la mejora de la calidad de vida” pero además, hace hincapié en algo que consideramos fundamental y es que “Ha de tener en cuenta la participación de las personas con discapacidad, quienes a su vez deben implicarse y colaborar activamente en los procesos investigadores”.

Desde hace tiempo las propias personas con discapacidad vienen reclamando su derecho a participar en todos aquellos ámbitos relacionados de una u otra forma con ellos y, si una finalidad fundamental de la investigación es la mejora de su calidad de vida, entonces debemos favorecer su implicación activa en la misma. De hecho, en la Declaración de Madrid (“No discriminación más acción positiva es igual a inclusión social”) derivada del Congreso Europeo sobre las Personas con Discapacidad, celebrado en 2002, se solicita “abandonar la concepción de los profesionales tomando decisiones en nombre de las personas con discapacidad... y tomar conciencia de las decisiones y responsabilidad de las propias personas con discapacidad sobre los temas que les conciernen” (p.2).

Avanzar hacia la comprensión de las necesidades de las personas con discapacidad nos plantea un reto importante que nos debe hacer reflexionar sobre qué acercamientos metodológicos nos permiten conocer, de la forma más rigurosa posible pero sin olvidar que estamos ante problemas reales en situaciones reales con toda la complejidad que ello implica, las perspectivas y necesidades reales de las personas con discapacidad.

Comenzaremos proponiendo algunas cuestiones que pueden hacernos reflexionar sobre el tipo de participación que tienen las personas con discapacidad en la investigación que realizamos: ¿quién determina los objetivos de la investigación y cómo se realizará ésta?, ¿hasta qué punto están involucradas las personas con discapacidad en

la investigación y en qué fases?, ¿qué oportunidades se les ofrecen para que critiquen la investigación?, ¿de qué manera la investigación en sí misma y los resultados obtenidos inciden en las vidas de las personas con discapacidad?, ¿en qué medida las personas con discapacidad participan en la elaboración y difusión de los resultados?, ¿cómo y en dónde difundimos la investigación?

Para ayudarnos a esta reflexión, la crítica siempre es un buen paso para empezar a superar nuestras propias prácticas. Kiernan (2000) comienza su valoración de estos aspectos con un acertado comentario en el que subraya que el modelo que denomina tradicional es una investigación *sobre* personas pero no *con* personas.

La investigación desde un modelo que denominaremos tradicional parte de un interés académico y/o científico, con unos objetivos ceñidos a la investigación que en ocasiones no tienen por qué tener en cuenta los intereses, la realidad o los problemas que más preocupan a los colectivos de su investigación.

Las hipótesis de las investigaciones desarrolladas dentro de este modelo se rigen no tanto por las necesidades derivadas directamente de los propios implicados, sino que se formulan principalmente en base a los marcos teóricos que se manejan en un momento dado en las disciplinas de referencia. Las técnicas y las herramientas que se utilizan provienen de estas mismas disciplinas de referencia y están previamente seleccionadas. Los agentes que desarrollan estas investigaciones son habitualmente personas externas a los ámbitos de aplicación, a veces con muy escasa conexión y conocimiento directo de los colectivos y de sus situaciones. Y, como adelantábamos en la crítica de Kiernan (2000), los ‘sujetos’ que participan en estas investigaciones son pasivos, carecen de voz y de opinión. Pero, además, se generan unas estructuras de poder en las que la autoridad reside en el investigador externo y ajeno que mantiene un aura de científicismo y conocimiento por el que se le inviste como oráculo incontestable por encima, por ejemplo, de las propias personas con discapacidad o de los allegados que comparten su vida con ellos.

Sin restar valor y dejar de reconocer la utilidad, el rigor y la seriedad de este modelo, queremos reflexionar sobre otras posibilidades que nos permitan conocer las

necesidades reales de las personas con discapacidad, para llevar a cabo, en definitiva, las acciones necesarias para mejorar su calidad de vida como nos instaba Verdugo.

Otros acercamientos presuponen que los investigadores asuman, en primer lugar, que no son expertos en una posición de poder, mientras que el resto de los implicados no lo son y se encuentran en situación inferior. El investigador debe considerar que aporta un determinado conocimiento que tiene unas ventajas y unas limitaciones y que debe colocarse en un marco en el que sus conocimientos, si bien son fundamentales para el diseño y desarrollo de la investigación, son una parte de ésta que, en último término, se configurará a partir de las aportaciones de los diferentes agentes implicados en ella (personas con discapacidad, familiares de éstas, investigadores, etc.), siendo preciso encontrar para cada uno de los actores y los agentes el lugar en el que más puedan aportar.

Así, por ejemplo, las historias y narraciones pueden facilitar la comprensión de temas complejos e indudablemente sirven para unir más claramente pensamiento y emoción, desde el momento en el que nos presentan a personas reales, en situaciones reales peleando con problemas reales, lo cual nos desafía a pensar en cómo podemos responder a sus necesidades y deseos.

Sin embargo, cuando se habla de participación hay que ir más allá, no son solamente las personas con discapacidad las que tienen el derecho a participar sino también otras personas con las que se relacionan, lo puede suponer involucrar a diferentes colectivos: familiares, profesores, mediadores, educadores, asistentes sociales, sanitarios, etc. Estamos hablando de trabajar con personas, involucrando a dichas personas.

Estas propuestas no pueden contemplar solamente relaciones arriba-abajo. Deberían asumir la complejidad de relaciones en todas las direcciones posibles, arriba-abajo, abajo-arriba, intra-niveles, etc. Tanto los objetivos como las hipótesis de las investigaciones deberían generarse tanto a partir de los marcos científicos y académicos de las disciplinas de referencia, como de los intereses, la realidad o los problemas de los colectivos a los que se refiere el ámbito de la investigación y con éstos. La participación

asegura que los objetivos no se agotan en sí mismos, que se plantean problemas o necesidades reales y que buscan la incidencia y la aplicabilidad real.

La experiencia del trabajo en contexto con los actores implicados en el proceso, hace que las técnicas y las herramientas que se utilizan, aunque lógicamente deban provenir de las mismas disciplinas de referencia, se adapten a los contextos de aplicación. Esta misma experiencia de trabajo en contexto asegura que los agentes de la investigación tengan una relación directa con el contexto y las personas del ámbito de aplicación. Como recogen León y Montero (2003) cuando la investigación se lleva a cabo en situaciones aplicadas dentro de contextos sociales o educativos desfavorecidos puede conducir a muchos profesionales a pasar de la *aplicación* a la *implicación*, de forma que el investigador no es ajeno a la comunidad, investiga *desde* la comunidad. Así, desde un enfoque investigador sociocrítico se concibe ésta como un hecho cooperativo, donde los participantes se involucran activamente en el proceso de investigación para la acción.

Como consecuencia de lo anterior, las personas que participan en la investigación son elementos activos, que aportan y además tienen la conciencia de poder aportar algo al proceso de investigación, lo cuál termina generando una estructura compartida y distribuida del poder.

Como vemos, los principios de participación y emancipación que subyacen a estas propuestas son más acordes con la perspectiva actual de consideración social de los derechos en torno a la discapacidad. Para Hall (1981) la investigación acción participativa es una actividad integrada que combina la investigación social, la labor educativa y la acción (Hall, 1981). Se pretendía que este enfoque fuera un estudio sistemático de una situación que produce conocimientos, de forma que entre sus características fundamentales se encuentran: a) una implicación significativa del usuario en todas las fases del proceso de investigación, b) el reparto de poder entre investigadores y miembros de la comunidad; 3) el respeto mutuo a los distintos conocimientos que los miembros de los equipos tienen, 4) la educación bidireccional entre investigadores y miembros de la comunidad, 5) la conversión de los resultados de las investigaciones en nuevas iniciativas políticas, sociales o de programas, y 6) el hecho de que este tipo de investigación se opone al estándar tradicional para realizar

investigaciones en las cuales los participantes son tratados como objetos pasivos de estudio.

Según Minkler (2000) el término “investigación-acción participativa” se ha utilizado cada vez más como nombre global para las investigaciones que subrayan el diálogo entre los investigadores y los usuarios y un compromiso para la educación y el cambio social. Además, cuando hablamos de investigación emancipatoria según Barnes (1996, p. 320 en Sample, 1996) tiene que ver con "... la sistemática desmitificación de las estructuras y procesos que las discapacidades causan. Se intenta establecer un diálogo entre los investigadores y las personas con discapacidad de tal manera que estos últimos son capaces de experimentar un proceso de capacitación...".

El "pensamiento de empowerment" (capacitación) se refiere al hecho de que las personas con discapacidad obtienen "poder" sobre y mediante la investigación. Su compromiso es de tal clase que aprenden a llevar a cabo su propio proyecto de investigación. Además, obtienen una mejor comprensión sobre los temas que se tratan en la investigación.

También quieren evitar que los investigadores continúen considerando a las personas con discapacidad "seres incapacitados". Durante la investigación, los cooperantes con alguna discapacidad pueden adquirir una gran cantidad de nuevas habilidades de tal forma que su repertorio se amplíe y se modifique su posición. Finalmente, la participación en la investigación científica ofrece grandes oportunidades a estas personas para descubrir nuevos temas y cuestiones, para obtener nueva información y para aprender a interpretar los datos obtenidos en la misma (Heller, Pederson y Miller, 1996). Tanto la investigación participativa como la emancipatoria esperan que no sean solamente los investigadores los que se beneficien de su investigación, sino que las personas con discapacidad también deben ser capaces de deducir soluciones para sus problemas utilizando el material de investigación.

Esta forma de investigar aporta algo mucho más importante desde el punto de vista epistemológico, se trata de acercarse a realidades complejas mediante un método que tenga en cuenta esa complejidad y que no suponga un reduccionismo analítico que lleve necesariamente a una estilización de variables y, por tanto, a modelos parciales. Por el contrario, se trata de reconocer de entrada que realidades complejas, como son la

mayoría de las problemáticas a las que nos enfrentamos en las ciencias humanas y sociales, precisan de una metodología holista, de un carácter sintético, que sea capaz de generar instrumentos que se enfrenten de manera rigurosa a esta complejidad. Según Minkler (2002) la investigación participativa está especialmente adaptada para afrontar temas controvertidos o polémicos debido a su énfasis en el diálogo, la participación y la exploración de estos temas.

Disponemos de un volumen de trabajos y estudios que fundamenta la relevancia de estas iniciativas (Witherell y Noddings, 1991; Poplin y Weeres 1992; Cohen, Hughes, Ashworth y Blair, 1994; Heller et al., 1996; Sample, 1996; Pear, 1997; Barnes y Mercer, 1997; Ballard, 1999; Pomeroy, 2000; Malgesini, 2005; Messiou, 2006, etc.), ejemplo estimulante para seguir confiando en la importancia de dar voz a aquellos que no la tienen.

Consideraciones finales

Para finalizar, no pretendemos hacer un recorrido por los desafíos y dificultades de un enfoque de investigación como el que proponemos (ver Anguera, Arnau, Ato, Martínez, Pascual y Vallejo, 1995; Sandín, 2003; Suchowierska y White, 2003; Tójar, 2004) tan sólo remarcaremos algunas que consideramos de especial relevancia. Estas cuestiones constituyen unas pinceladas que señalan la dificultad a la que nos enfrentamos cuando investigamos desde esta perspectiva.

Por desgracia ha sido habitual que, en muchas ocasiones, las propuestas cualitativas justifiquen adecuadamente el uso de determinadas técnicas pero sin describir de manera controlada estable y replicable el procedimiento seguido en la aplicación de las mismas.

Otra doble limitación de un modelo participativo es la propia capacidad de participación de los implicados. Indudablemente hay discapacidades que dificultan sobremanera esta participación. En el caso de que podamos recoger sus opiniones de manera fiable, nos enfrentamos a valorar el peso de las mismas con las personas con las

que se relacionan, aspectos que no están exentos a veces de conflictos de procedimiento e incluso éticos (ver Alderson y Morrow, 2004; Fraser, Lewis, Ding, Kellett y Robinson, 2004).

Mucho se ha escrito sobre el sesgo del investigador, muchos críticos de la metodología cualitativa sostienen que dicho modelo es más permeable al sesgo de los prejuicios o ideas previas de los investigadores al tratarse de un escenario más abierto en el que, según su criterio, hay más espacio para la manipulación consciente o no consciente de los resultados, lo cual evidentemente no tiene necesariamente que ser así.

Por todo ello, creemos que si bien estamos lejos aún de poder contemplar un cambio notable en el enfoque metodológico general, sí creemos que las críticas realizadas van generando un clima adecuado para que se vayan introduciendo progresivamente cambios parciales que pueden ir completando las lagunas detectadas en cuanto a la participación, contextualización, emancipación de los implicados o aplicabilidad de la investigación universitaria en el ámbito de la discapacidad.

Para finalizar nos gustaría citar a Ballard (1999) que nos previene de un usual riesgo en nuestra forma de investigar cuando indica que “nuestra investigación puede silenciar una voz o al menos algo de lo que se dice” al estar centrados tanto en nuestros objetivos, que a veces hasta obviamos lo evidente.

Referencias bibliográficas

- Alcantud, F., Asensi, C. & Ávila, V. (2000). *La integración de estudiantes con discapacidad en los estudios superiores*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Alderson, P. & Morrow, V. (2004). *Ethics, social research and consulting with children and young people* (2ª ed.). Ilford: Barnardo's.
- Anguera, M.T., Arnau, J., Ato, M., Martínez, R., Pascual, J. & Vallejo, G. (1995). *Métodos de investigación en psicología*. Madrid: Síntesis.
- Ballard (1999). International voices: An introduction. En K. Ballard (Ed.), *Inclusive education. International voices on disability and justice*. Londres: Falmer Press.

- Barnes, C. & Mercer, G. (1997). *Doing Disability Research*. Londres: The Disability Press/Leeds.
- Equipo METRA (2003). *Menores con trastornos psíquicos y contexto familiar: un estudio en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Fundación Ramón Areces, Universidad Pontificia Comillas de Madrid, Fundación Realiza.
- Cohen, R., Hughes, M., Ashworth, L. & Blair, M. (1994) *School's out: the family perspective on school exclusion*. Purfleet: Family Service Unit.
- Congreso Europeo sobre las Personas con Discapacidad (2002). *La Declaración de Madrid*. <http://www.madriddeclaration.org/fr/dec/dec.htm>
- Fraser, S., Lewis, V., Ding, S., Kellett, M. & Robinson, C. (2004). *Research with children and young people*. Londres: Sage.
- Hall, B. (1981) participatory research, popular knowledge and power: a personal reflection. *Convergence*, 14, 6-19.
- Heller, T., Pederson, E. & Miller, A. (1996). Guidelines from the consumer: improving consumer involvement in research and training for persons with mental retardation. *Mental Retardation*, 34(3), 141-148.
- Kiernan, C. (2000). La participación de personas con problemas de aprendizaje en la investigación: orígenes y cuestiones. *Siglo Cero*, 31(5), 11-16.
- León, O. G. & Montero, I. (2003). *Métodos de investigación en psicología y educación*. (3ª ed.). Madrid: McGraw-Hill.
- Malgesini, G. (Dir.) (2005). *Autoexpresión de personas afectadas por procesos de exclusión social. Talleres de participación*. Madrid: Cruz Roja Española.
- Messiou, K. (2006). Conversation with children: making sense of marginalization in primary school setting. *European Journal of Special Needs Education*, 21(1), 39-54.
- Minkler, M. (2000) Using participatory action research to build healthy communities. *Public Health Reports*, 115, 191-197.
- Pear, S.D.E (1997) Excluded pupils' view of their educational needs and experiences. *Support for Learning*, 12, 19-22.
- Pomeroy, E. (2000) *Experiencing exclusion*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Poplin, M. & Weeres, J. (1992). *Voices from inside: A report of schooling from inside the classrooms*. Claremont, CA: Institute of Education Transformation.

- Sample, P.L. (1996) Beginnings: Participatory action research and adults with developmental disabilities. *Disability and Society*, 11(3), 317-32.
- Sandín, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Suchowierska, M. & White, G. (2003) Investigación-acción participativa y discapacidad. Pautas para evaluar el rigor científico y la naturaleza colaboradora. *Apuntes de Psicología*, 21 (3), 437-457
- Tójar, J.C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Verdugo, M.A. (2006). ¡Que investiguen ellos! Ideas y propuestas para mejorar la investigación sobre discapacidad en España. En M.A. Verdugo & F.B. Jordán de Urríes (Coords.), *Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad* (pp. 41-54). Salamanca: Amarú.
- Wetherell, C. & Nodding, N. (1991) *Stories live tell: Narrative and dialogue in Education*. Nueva York: Teacher College Press.

LA RESPUESTA DEL DERECHO PÚBLICO A LA INTEGRACIÓN DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD: EL PAPEL DE LA UNIVERSIDAD

I. EL SERVICIO PÚBLICO COMO TÉCNICA DE INSTRUMENTACIÓN DE ATENCIÓN A LA CIUDADANÍA

El derecho público servicial surge de la mano de la atención de las necesidades básicas de los ciudadanos. Este aserto que nos puede parecer hoy algo obvio, porque está plenamente internalizado en el *modus operandi* de las sociedades europeas continentales, pero no lo es tanto en el contexto mundial cuyos devenires históricos han sido otros. En Europa, después de haber padecido en carne y tierra propia dos guerras mundiales consecutivas en un mismo siglo, el pasado, no le quedaban fuerzas para incorporarse o más bien reincorporarse al proceso de reindustrialización, que era completamente necesario para la reconstrucción y que conllevaba también el esfuerzo de la reconciliación de los dos ejes. Ello llevó al surgimiento de la teoría del servicio público, que sustentaba y otorgaba potestades a los Estados para intervenir en la economía como un agente más. De este modo, se empezaron a crear por un lado empresas públicas –alcanzando en muchos casos un enorme peso específico el tejido empresarial- y a su vez las administraciones públicas se comenzaron a inclinar a cuestiones o finalidades dirigidas al servicio de los ciudadanos, de modo tal que determinadas actividades que habían sido atendidas desde los sectores privados, como la educación por poner un ejemplo, se convirtieron en heraldos de políticas públicas.

Adviertase que la teoría del servicio público no surge de la nada sino de la larga teorización sobre la soberanía popular expresada largamente y con profusión desde la revolución francesa, que tiene su máximo exponente en la obra de ROUSSEAU, El contrato social.

No se puede desconocer la base de tensión política que subyace en las decisiones administrativas y de gobierno. La cuestión entre si los individuos tienen la clave del enriquecimiento de las poblaciones y deben ser los verdaderos motores de la economía y de los cambios sociales, o por el contrario es el ámbito público el que debe proporcionar todo lo necesario y ser el instrumento director de la vida ciudadana. Bien es cierto, que si estas posiciones se mostraban categóricas en un comienzo, al día de hoy y después de enormes cambios políticos, se miran desde otra óptica más sincrética. Sea como fuere, las sociedades europeas actuales mantienen dentro sus criterios claros la atención a las necesidades ciudadanas en el sentido más estricto de los términos y en cuanto que han de ser órganos de mediación, cooperación, instrumentación de políticas públicas y en ocasiones organismos sancionatorios. Muy diferente trayectoria han tenido las entidades empresariales de capital público, ya que la entrada en la Unión Europea ha exigido a la mayoría de los estados la suspensión de las técnicas intervencionistas en materia de monopolios públicos, y de ayudas de Estado a determinadas empresas, por ser contrarias al tratado de Roma y al resto del derecho originario, basados en los principios de libre circulación de personas, servicios y capitales y libertad de establecimiento.

El núcleo duro del concepto de servicio público no ha quedado, a mi juicio al menos, seriamente afectado por la corriente de liberalización intranacional y

supranacional, pero sí sin duda toda una parte de enorme peso específico como es el sector industrial y empresarial de los Estados.

Cuestión a parte es hasta donde ha de llegar los poderes públicos y más importante aún hasta donde puede llegar teniendo en cuenta que han de mantener unos niveles de endeudamiento presupuestario controlado y el crecimiento vegetativo europeo es negativo. Es evidente que el ciudadano europeo demanda más y mejores servicios el tema es si es posible mantenerlos y cual es la vía de financiación.

En fechas próximas veremos –y estamos viendo ya- como precisamente aquellos que son los que costean de modo principal los servicios públicos no se ven beneficiados principalmente de los mismos porque la opulenta clase media occidental tiene un nivel de ingresos muy significativos respecto a aquellas personas que llegan como inmigrantes. De tal manera, que, dependiendo como sean los sistemas de protección pública el criterio de nacionalidad puede no ser significativo a la hora de demandar (y recibir la prestación). Un ejemplo vivo de ello en España es el sistema de Seguridad Social, más amplio que en muchos países de la Unión Europea lo que lleva al desplazamiento de enfermos que han de ser atendidos como si de nacionales se tratara, ocurre lo mismo con la población inmigrante legal o ilegal. Mañana la polémica será sin duda la cuestión de la pensiones de jubilación.

Por lo que se hará necesario meditar sobre la noción de equidad que parte del principio de justicia distributiva. Los poderes públicos han dado, dan y darán la pregunta es: cuánto hasta cuando y a quien.

La forma de aprensión de la realidad por parte de teoría del derecho es normalmente *a posteriori* –lo que provoca socialmente signos de malestar social porque la incomprensión de la falta de respuesta jurídica eficaz a determinados acaecimientos de la vida pública-, es decir, solo cuando ha ocurrido algo trascendente y además hay cierto consenso social manifestado por un grupo con suficiente influencia o de modo general, las cuestiones quedan juridificadas y los instrumentos y técnicas normativas comienzan a aplicarse¹. Por tanto, **la conciencia social unida a la reivindicación es fundamental para que el derecho despierte de su alertargamiento y de una respuesta eficaz**. Quiere esto decir que para que la disciplina jurídica resulte triunfante han de concurrir dos elementos: primero: que la aprensión de la realidad sea correcta, es decir, que se la determinación y delimitación de la problemática sea fiel reflejo de los hechos regulados y dos, que los instrumentos jurídicos aplicables sean idóneos. El éxito o fracaso de la operación sólo puede saberse después de una correcta evaluación de los resultados obtenidos.

Puede predecirse en ocasiones un resultado positivo cuando hay una clara conciencia social sobre la determinación de la problemática, por ejemplo, la sociedad actual repulsa la violencia contra la mujer, o el terrorismo, o la aplicación de torturas a los presos, o la persecución de personas por la

¹ Dice Adolfo POSADA en un excelente estudio preliminar a libro: las transformaciones del derecho público de León DUGIT lo siguiente: “Segunda. La consideración directa de la realidad social misma, su interpretación imparcial –claro es, según ideas- ¿nos lleva a negar la realidad distinta de la vida social y de sus núcleos, y por ende la del ser colectivo –sujeto social- que al sintetizar ó recoger en haz energías y necesidades de grupo, demanda ser reconocido como entidad y como persona, sustantiva, para no ver, ni admitir, otra realidad concreta, condensada en ser de voluntad que la de los individuos, con sus voluntades? ¿Deben, según esto, estimarse como puras ficciones ingeniosas de sociólogos y de juristas las nociones: 1º, de la sustantividad de los grupos sociales, y, por consiguiente, la de finalidad social ó interés social diferente del puro fin ó interés individual; 2º, de una conciencia colectiva en esos grupos; 3º, de una posible personalidad en ellos, con su sistema de exigencias, derechos y su régimen de obligaciones, y 4º,

manifestación de sus propias ideas o pensamientos, entre otros muchos casos. Hay pues una clara intolerancia ante un tipo de conducta, por lo que cualquier regulación que surja en aras a solventar estos conflictos serán bienvenidas por la ciudadanía lo que permitirá el avance en estas materias, que se verán reforzadas con el paso del tiempo por depuración de la propia técnica jurídica.

II. REFLEXIÓN SOBRE LA DISCAPACIDAD Y LOS MECANISMOS DE INTEGRACIÓN PARA EL DERECHO

La atención de los discapacitados comenzó siendo una cuestión asistencial, vinculada a determinados sectores religiosos o instituciones de caridad aunque también ha ido ligado a iniciativas políticas, o comunales y de otra índole. Pero en esencia vinculada a cuestiones piadosas o de solidaridad entre afines obedeciendo fundamentalmente a manifestaciones de índole privada. Lo fundamental para el derecho es el paso a lo público de la integración de las personas discapacitadas y la generación de una conciencia socio-jurídica tendente a la creación de unas circunstancias que permitan la igualdad; teniendo en cuenta que si esto no es así será imposible de todo punto que determinadas personas desempeñen un papel activo en la sociedad.

Este salto es cualitativo resulta primordial y proviene sin duda de la madurez de la sociedades para abordar los problemas reales que surgen en seno. Dicha posición lleva a la superación de una actitud de desprecio o de impotencia y conmisericordia ante la discapacidad –propias de una conducta primitiva- que

de un poder directivo, propio del grupo mismo, consecuencia real –de hecho- de la capacidad del grupo social para obrar como tal?”. Págs. 22-23.

deben ceder o han de irse disolviendo frente a la reflexión de por donde hay que abordar la concreta discapacidad y sobre todo en que cuestiones la discapacidad es un asunto prácticamente irrelevante, teniendo en cuenta que las sociedades postindustriales, como la actual, el factor esfuerzo físico no es determinante para desempeñar un puesto de trabajo.

Por tanto los estudios superiores, principalmente aquellos de naturaleza pública han de convertirse necesariamente en instrumento de integración y además deben contribuir, como un eslabón de una cadena, al establecimiento de medidas concretas que permitan a las personas acceder en condiciones de igualdad a los diferentes sectores sociales y profesionales, mediante la potenciación del espíritu de superación personal que ha de presidir cualquier medida que pretenda la integración de discapacitados.

Respecto de la educación todas las reformas educativas emprendidas hasta el momento han sido concluyentes respecto a que los niños y jóvenes con minusvalía se incorporen a los estudios correspondientes a su edad utilizando *curricula* específicos y profesorado de apoyo. Creo que esto ha de producirse a todos los niveles.

Es claro también desde el punto de vista legislativo global que esta es línea que ha que seguir, considerando además que la lucha contra la discriminación es una cuestión de índole transversal que ha de estar presente en el resto de las políticas como medidas prioritarias. A mi juicio el art. 49 resulta de la Constitución española (CE) resulta concluyente al establecer que:

“Los poderes públicos realizarán una política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a los que prestarán la atención especializada que requieran y los amparará

especialmente para el disfrute de los derechos que este título otorga a todos los ciudadanos”.

Lo que quiere decir que para una Universidad pública principalmente no le es opinable o se debe dejar a su albur elegir o no la línea de la integración de discapacitados, sino que resulta un deber impuesto por la Constitución. Bien es cierto, que este precepto es un principio rector de la política social y económica por lo que necesita en atención al art. 53.3 CE para ser invocado por los ciudadanos un desarrollo legal, convirtiéndose de este modo en derecho subjetivo, como así sucede en este caso, ya que el art. 49 se desarrolla tanto por la Ley de Integración de Minusválidos 13/1982, de 7 de abril como por la Ley 51/2003, de 2 de diciembre.

Todo ello se ve avalado y multiplicado por la producción legal de la Unión Europea, ya que en la Carta de Derechos Fundamentales se incluye, sin ambages, los principios de no discriminación y la necesidad de acciones positivas en la integración de personas con discapacidad.

III. LA UNIVERSIDAD, ENTE PÚBLICO O PRIVADO CUSTODIO DEL SABER Y MODERNO INSTRUMENTO DE IGUALDAD

La finalidad básica de la Universidad consiste en transmitir la universalidad del saber y engrandecerlo, por ello se sustenta en dos pilares: la docencia y la investigación.

La aprensión del conocimiento resulta un disolvente eficaz para el dolor moral y la falta de integración que conlleva la presencia de la discapacidad física o

psíquica que no suponga una disminución de la potencialidad cognitiva. Por ello, el acceso a la Universidad ha de ir dirigido a todos aquellos que sean capaces de incorporarse a una comunidad que pretende formarse en una concreta disciplina, despreciando todos aquellos aspectos que no sean relevantes para su adquisición. Así el acceso a los estudios universitarios resulta una pieza clave en este asunto, ya que la finalidad de los objetivos, que es la obtención de un título universitario permite acomodar muchos mecanismos sin que la calidad global se vea mermada.

Principalmente la Universidad pública está llamada al cumplimiento de los fines públicos establecidos en la Constitución y en el resto de la legislación entre los que se encuentra como ya se ha dicho la integración.

IV. CONCLUSIONES. LAS VÍAS DE CONTRIBUCIÓN DE LA UNIVERSIDAD A LA SUPERACIÓN DE BARRERAS RESPECTO A LA DISCAPACIDAD.

La Universidad ha de concebirse como lugar de encuentro en el que se reflexiona sobre muy variados temas, a saber:

-Valor de los estudios desde una óptica **multidisciplinar** y la posibilidad de aportar soluciones desde muy diversas perspectivas a la superación de las dificultades de las personas discapacitadas.

-La forma de constitución de las Universidades es, desde su génesis en el medioevo, de base corporativa (*universitas personarum*). Es decir, la estructura dada es una comunidad de alumnos, profesores y personal de administración y servicios cuya actividad y esfuerzo y trabajos conjuntos hacen de la Universidad un centro de estudios y de canalización de esfuerzos conjuntos en

aras de adquisición de unos conocimientos. Es frecuente que las mismas personas compongan o pertenezcan a diversas comisiones, juntas, entes, formen asociaciones, se creen páginas web, grupos de trabajo, blogs, etcétera. Lo que facilita la divulgación de los conocimientos, hallazgos y soluciones encontradas a los diversos problemas. Con ello quiero decir que cualquier avance que se produzca dentro de la Universidad es previsible que tenga un gran impacto, mediato pero también inmediato, ya que se generará una conciencia determinada en unos sujetos que han de ser los profesionales del mañana. Por ello, no hay que abandonar la guardia pero también hay que esperar que la siembra de su fruto.

No hay que dejar ninguna posibilidad de acción sin explotar. En este sentido las líneas de actuación de la Universidad han de ir dirigidas a:

- Propiciar la matrícula de alumnos con discapacidad (sistemas de cuotas) y que estos se hagan visibles en las universidades presenciales.

- Establecer becas y ayudas teniendo en cuenta que la movilidad del alumnado debe ser una pieza básica a la hora de su conformación.

- Implantar medidas tendentes a alcanzar un alto grado de accesibilidad en las edificaciones teniendo en cuenta las pautas de un diseño para todos (y todas).

- Generación de una conciencia social en la que las propias asociaciones de alumnos asuman el compromiso de auxilio y ayuda mutua.

- Dentro de los objetivos de la Unión Europea figura la potenciación de un alumno de grado y postgrado con perfil internacional. Ello también ha de ser aplicable y posible para los alumnos discapacitados².

² El mayor éxito de cualquier programa comunitario europeo de todos los tiempos es Erasmus.

BIBLIOGRAFIA

AAVV, La integración social de los minusválidos. Escuela Libre Editorial, Madrid, 1993.

AAVV, Régimen jurídico de las personas con discapacidad en España y en la Unión Europea. Comares, Granada, 2006.

I Plan Nacional de Accesibilidad 2004-2012. Por un nuevo paradigma, el Diseño para Todos, hacia la plena igualdad de oportunidades. Consejo de Ministros 25 de julio de 2003.

León DUGIT Las transformaciones del derecho público. Francisco Beltrán librería española y extranjera, Madrid, 1915.

Francisco GINER DE LOS RÍOS. La universidad española. Civitas, Madrid, 2001.

Jean Jacques ROUSSEAU. El contrato social o principios de derecho público. 1762. Ed. electrónica. Buenos Aires 2004.

Proyecto de integración de los estudiantes con discapacidad en las Universidades Públicas Españolas.

Universidad y Discapacidad. Guía de recursos. Ed. Cinca, S.A., Madrid, 2006.

PERSONALIDAD Y ACTITUDES HACIA LA DISCAPACIDAD

Amelia García Moltó (UCM). Amparo Núñez Beltrán (UCM). Virginia Vela Valdecabres (UCM). Ana Vera Tejeiro (UCM).

1. INTRODUCCIÓN

Son muchos los estudios que abordan el tema de las actitudes hacia la discapacidad en el ámbito de la educación, pero sólo unos pocos se refieren específicamente al área de la educación universitaria y menos aún a la relación entre personalidad y actitudes hacia la discapacidad.

Abordando el primero de los tópicos, las actitudes hacia la discapacidad en la población universitaria, Borland y James (1999) analizaron la experiencia de un grupo de estudiantes con discapacidad física en una universidad del Reino Unido, atendiendo a aspectos tanto personales como académicos y Smadi y Sartawi (1995) estudiaron las actitudes hacia la discapacidad en estudiantes universitarios en los Emiratos Árabes Unidos. En este trabajo se encontraron actitudes significativamente más favorables en estudiantes que tenían un familiar discapacitado frente a los que no lo tenían, en estudiantes de Educación Especial con respecto a estudiantes de Arte y en estudiantes que habían mantenido contacto previo con la discapacidad frente a los que no.

La constatación de actitudes favorables hacia la discapacidad, en el mismo tipo de población, asociada al contacto previo con la discapacidad aparece igualmente en otros estudios como el de Beh-Pajooh (1990 y 1991, citado en McDonald et al., 1997), quien observó mejoras significativas en las actitudes de universitarios hacia compañeros con discapacidad asociadas a su contacto con ellos. En esta misma línea podemos citar el estudio de McDonald et al., (1997)

que evaluaba la eficacia de un programa de integración de estudiantes con discapacidad intelectual en la universidad: Aquellos profesores que habían incorporado a este tipo de alumnos valoraban más positivamente su integración, observándose un incremento progresivo en la proporción de estudiantes que apoyaba la integración de personas con discapacidad a medida que avanzaba su participación en el mencionado programa.

Otro dato ofrecido por la literatura revisada analiza asimismo el estatus universitario y los estudios cursados por los sujetos sometidos a evaluación. Beare (1985, citado en Smadi y Sartawi, 1995) encontró que los estudiantes que participaban en programas de educación especial tenían actitudes más positivas hacia la discapacidad que aquellos que no participaban; Sartawi (1987) y Hussein y Obadah, 1993) hallaron actitudes más positivas hacia la discapacidad en estudiantes de Educación con respecto a los de Arte e Ingeniería. Gannon y Maclean (1996) analizaron las actitudes acerca de la prestación de apoyo a un estudiante universitario con tetraplejía y encontraron diferencias significativas entre estudiantes y personal académico, siendo éste más proclive a ofrecer apoyo, asesoramiento y ayuda. También se encontraron diferencias significativas en cuanto a los estudios cursados, siendo los estudiantes de ciencias de la salud los que mostraban menos desagrado hacia los alumnos con discapacidad.

Respecto al segundo de los tópicos, durante décadas se ha investigado acerca de las actitudes, sus características y las variables que sobre ellas influyen, siendo la personalidad una de las más relevantes (Orsi, 2003). Entre los autores que se han interesado por la relación entre personalidad y actitudes destacan los estudios de Adorno y cols (1950) sobre la personalidad autoritaria.

Posteriormente Larsen y cols. (1989) encuentran relación entre autoritarismo, dogmatismo y actitudes hacia enfermos de SIDA; otros autores como Katz y Hass (1988) encuentran en muestras de universitarios correlaciones entre *comunalismo* e *individualismo* y actitudes hacia las personas de raza negra.

En España destacan los estudios de Becoña (1985) y Aluja (1995a, b y c), obteniendo ambos correlaciones significativas entre diversas variables actitudinales y de personalidad. Concluye el segundo autor que las actitudes sociales están enraizadas en la personalidad. Rando y Blanca (1995) estudian variables de personalidad y psicosociales en relación a la donación de órganos hallando correlaciones significativas, aunque bajas: aquellos sujetos que muestran una actitud positiva hacia la donación son más extravertidos, independientes y menos radicales en las relaciones interpersonales.

En cuanto a personalidad y actitudes hacia la discapacidad destacan los trabajos de Pelechano (García de la Banda y Pelechano, 1996), que analiza variables de personalidad como determinantes de las actitudes de aceptación y rechazo de invidentes en padres y profesores, señalando la importancia de dimensiones “ideológico-sociales” de la personalidad en dichas actitudes y encontrando que aquellas personas con mentalidad conservadora, tolerante y pacifista muestran una mayor aceptación social y personal del niño ciego. Años antes este mismo autor ya había encontrado influencia de la personalidad sobre las actitudes hacia la integración de personas invidentes (Pelechano y cols., 1991) siendo más apoyada por personas conservadoras, desencantadas del funcionamiento social, antiautoritarias y conservadoras de su propia libertad individual.

2. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

1.- Conocer las actitudes de los estudiantes universitarios hacia la discapacidad.

1.1.- Conocer si los diferentes tipos de carreras se asocian con diferencias en actitud.

1.2.- Conocer si el contacto con personas con discapacidad se asocia con diferencias en actitud hacia las mismas.

2.- Analizar si las variables de personalidad se asocian con diferencias en actitud hacia las personas con discapacidad.

3. MÉTODO

3.1 Participantes

La muestra está formada por 83 universitarios, 36 hombres y 47 mujeres. En cuanto a los estudios cursados, 39 eran estudiantes de Psicología, 16 de otras carreras pertenecientes al ámbito de la salud y 28 de otras licenciaturas.

3.2. Variables de estudio

Variable dependiente: Actitudes hacia la discapacidad intelectual, física y sensorial.

Variables independientes:

- Contacto con la discapacidad (Tipo de discapacidad con la que se tiene contacto: intelectual, física, sensorial, múltiple, varias; frecuencia del contacto; razón del contacto: familiar, laboral, varias, otras).
- Carrera universitaria elegida: Psicología, otras licenciaturas de Ciencias de la Salud, otras.
- Estilos de personalidad

3.3. Instrumentos

- **Inventario de Estilos de Personalidad de Millon (MIPS):** Evalúa 24 escalas de personalidad y 3 de validez de respuestas: *Expansión, Perseveración, Modificación, Adecuación, Individualidad, Protección, Extraversión, Introversión, Pensamiento, Sentimiento, Sistematización, Innovación, Retraimiento, Sociabilidad, Indecisión, Decisión, Discrepancia, Conformismo, Sumisión, Dominio, Descontento y Aquiescencia*; los índices de control son: *Impresión Positiva, Impresión Negativa y Consistencia*.

- **Escala de Actitudes hacia Personas con Discapacidad:** Retraso Mental, Discapacidad sensorial y Discapacidad física, de Verdugo, Arias y Jenaro (1994). Cada escala consta de 23 ítems con seis alternativas de respuesta en cada uno de ellos según el grado de acuerdo; el valor de las opciones de respuesta, de 1 a 6, determina una actitud que va de favorable a desfavorable, respectivamente. En el instrumento también se recogen datos acerca de si el sujeto tiene contacto o no con personas con discapacidad.

3.4. Procedimiento

Los cuestionarios fueron administrados de manera individual, garantizando su anonimato para evitar sesgos de “deseabilidad social”.

3.5. Análisis de datos

Se analizaron los datos con el paquete estadístico SPSS. Se considerarán significativos todos los análisis de varianza y diferencias de medias con $p \leq .05$. y las correlaciones superiores a 0.40.

4. RESULTADOS

Resultado 1.- En la Tabla 1 pueden observarse las puntuaciones medias obtenidas en actitudes hacia la discapacidad.

TABLA 1: Puntuaciones medias en actitudes hacia la Discapacidad Intelectual, Sensorial y Física.

	Media	D. Típica	N
Media D. Intelectual	2,6044	,52851	83
Media D. Sensorial	2,1169	,48017	83
Media D. Física	2,0575	,48378	83

Teniendo en cuenta que las puntuaciones oscilan entre 1 (actitud favorable) y 6 (actitud desfavorable), una puntuación en torno a 2 significaría una actitud positiva.

TABLA 2: Análisis de diferencia de medias.

	t	gl	Sig.
Media D. Intelectual- Media D. Sensorial	9,586	82	,000
Media D. Intelectual - Media D. Física	11,876	82	,000
Media D. Sensorial - Media D. Física	1,548	82	,125

Según observamos en la Tabla 2, existen diferencias significativas en las actitudes de los sujetos asociadas al tipo de discapacidad .

Las actitudes hacia la discapacidad intelectual son más desfavorables que las actitudes hacia las personas con discapacidad sensorial ($t = 9,586$ $p \leq 0.000$) y discapacidad física ($t = 11,876$ $p \leq 0.000$).

No se han encontrado diferencias significativas entre las actitudes hacia la discapacidad sensorial y discapacidad física.

Resultado 1.1.- No se han encontrado diferencias significativas asociadas al tipo de carrera.

Resultado 1.2.- En la Tabla 3 se observan las puntuaciones medias de las actitudes hacia la discapacidad expresadas por los sujetos según tengan o no contacto con personas con discapacidad.

TABLA 3: Puntuaciones medias en actitudes hacia la discapacidad intelectual, sensorial y física, según se tenga o no contacto.

	Contacto con discapacidad	Media	D. Típica	N
Discapacidad	Sí	2,5227	,54847	39

Intelectual	No	2,6769	,50535	44
Discapacidad Sensorial	Sí	2,0033	,43391	39
	No	2,2176	,50122	44
Discapacidad Física	Sí	1,9778	,44675	39
	No	2,1282	,50898	44

Observamos que los sujetos que han tenido contacto con personas con discapacidad expresan una actitud más favorable hacia la misma.

Estas diferencias son estadísticamente significativas sólo cuando se refieren a la discapacidad sensorial, según se refleja en la Tabla 4.

TABLA 4: Análisis de diferencia de medias en actitudes hacia la discapacidad según se tenga o no contacto.

	Prueba T para la igualdad de medias		
	t	gl	Sig.
Media Discapacidad Intelectual	-1,333	81	,186
Media Discapacidad Sensorial	-2,069	81	,042
Media Discapacidad Física	-1,422	81	,159

Existen diferencias significativas en actitudes hacia las personas con discapacidad sensorial asociadas al contacto con los diferentes tipos de discapacidad ($t = -2,069$ $p \leq 0.042$).

No se han encontrado diferencias significativas en actitudes hacia la discapacidad física y la discapacidad intelectual asociadas al contacto.

No se han encontrado diferencias significativas en actitudes asociadas al tipo de discapacidad con que se tiene contacto.

No se han encontrado diferencias significativas en actitudes hacia la discapacidad asociadas a la frecuencia del contacto.

No se han encontrado diferencias significativas en actitudes hacia la discapacidad asociadas a la razón del contacto.

Resultado 2.- No se ha encontrado correlación significativa entre actitud hacia la discapacidad y los diferentes estilos de personalidad estudiados.

5. CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en población universitaria son coherentes con gran parte de los datos aportados por la bibliografía revisada. Sus actitudes hacia personas con discapacidad son favorables, aunque en menor medida las referidas a personas con discapacidad intelectual, y el contacto con personas con discapacidad favorece la actitud hacia las mismas. Sin embargo, frente a lo obtenido en otras investigaciones, el tipo de estudio realizado por los alumnos no se asocia con diferencias en actitud, como tampoco lo hacen los diferentes estilos de personalidad.

Consideramos que la actitud de los estudiantes de nuestra muestra permitiría la implantación de programas en favor de personas con discapacidad en el ámbito universitario y, puesto que en la actitud favorable pesan más los factores ambientales que los de personalidad, dichos factores deberían potenciarse de cara a la optimización de la respuesta social a la discapacidad.

6. BIBLIOGRAFÍA

Adorno, T. W., Frenkel-Brunswik, E., Levinson, D. J, y Stanford, R. N. (1950).

The authoritarian personality. New York: Harper.

Aluja, A. (1995a). Autopredicción de los rasgos de personalidad mediante el 16PF y su relación con el liberalismo y el conservadurismo social. *Rev.*

Psiquiatría de la Facultad de Medicina de Barcelona., 22 (5), 114-119

Aluja, A. (1995b). Estudio sobre la relación entre personalidad, actitudes socio-sexuales y tendencia de voto en estudiantes universitarios. *Psiquis*, 16 (4), 44-54.

Aluja, A. (1995c). Medida de la personalidad en adultos mediante el EPQ y el 16PF y su relación con las actitudes sociales. *Psiquis*, 16 (5), 48-54.

- Becoña, E. (1985). Relación del conservadurismo con personalidad y adaptación en universitarios. *Psicológica*, 6 (1), 87-101.
- Borland, J. y James, S. (1999). The learning experience of students with disabilities in Higher Education. A case study of a UK university. *Disability & Society*, Vol. 14, No. 1, 85-101.
- Gannon, P.M., y Maclean, D. (1996). *International Journal of Rehabilitation Research*, 19, 163-169.
- García de la Banda, G., Pelechano, V. (1996). Variables de personalidad como determinantes de las actitudes de aceptación y rechazo de invidentes en padres y profesores. *Análisis y Modificación de Conducta*, 22, 5-35.
- García Moltó, A. (1999). Actitudes de los estudiantes de relaciones laborales y terapia ocupacional ante el retraso mental. *A Distancia*, 17(2) 68-70.
- Katz, I., Hass, R.G. (1988). Racial Ambivalence and American Value Conflict: Correlation and Priming Studies of Dual Cognitive Structures. *Journal of Personality and Social Psychology*.vol.55 (6), 893-905.
- Larsen, K., Elder, R., Bader, M., Dougard, C. (1989). Authoritarianism and attitudes towards AIDS victims. *The Journal of Social Psychology*, 130 (1), 77-80.
- Mcdonald, L., Macpherson-Court, L., Frank, S., Uditsky, B. y Symons, F. (1997). An inclusive program for students with moderate to severe developmental disabilities: student, parent, and faculty perspectives. *Developmental Disabilities Bulletin*, Vol. 25 (1), 43-67.
- Millon, T. *Inventario de Estilos de Personalidad de Millon (MIPS)*. TEA Ediciones, S.A. Madrid, 2001.

- Orsi, A. (2003). Actitudes y conducta: Algo más que Psicología Social. *Encuentros en Psicología Social*, 1(1), 198-202.
- Pelechano, V., Peñate, W. y de Miguel, A. (1991).- Actitudes hacia la integración de invidentes y personalidad. *Análisis y Modificación de Conducta*, 17, 439-456.
- Rando, B.; Blanca, MJ. (1995). - Donación de órganos y variables de personalidad y psicosociales asociadas. *Anales de Psicología*, 11 (2), 121-127.
- Rodriguez, A. M.; Lemos, S. y Canga, A. (2001). Relación entre variables de personalidad. Actitudes hacia la salud y estilo de vida. *Revista de Psicología General y Aplicada.*, 54 (4), 659-670.
- Smadi, A. y Sartawi, A. (1995). United Arab Emirates University students' attitudes towards the handicapped. *European Journal of Special Needs Education*, Vol.10, No. 3, 242-248.
- Verdugo, M. A., Jenaro, C. y Arias, B. (1995) Actitudes Sociales y Profesionales hacia las Personas con Discapacidad. En M. A. Verdugo (dir.): *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. Madrid: Siglo XXI.

Mirando al futuro: Comparación crítica de la situación de los servicios españoles de atención a universitarios con discapacidad¹

Maribel Campo, Miguel Ángel Verdugo, Emiliano Díez, Isabel Sancho
Instituto Universitario de Integración en la Comunidad, INICO
Plan ADU (Asesoramiento sobre Discapacidad y Universidad)
Universidad de Salamanca

Introducción

El grupo de investigación que firma esta Comunicación ha decidido presentarla en el grupo de *trabajo “Balance y retos de la investigación universitaria sobre discapacidad”*, ya que consideramos un reto poder innovar o mejorar los Servicios, Programas o Unidades de atención a los estudiantes con discapacidad de las universidades españolas, y creemos que la investigación puede ayudar a ello.

Presentaremos un resumen de la situación de los servicios de atención a estudiantes con discapacidad en las universidades españolas, y una panorámica general de sus homólogos en Estados Unidos, salvando las distancias culturales y estructurales. Hablaremos del perfil de los profesionales, de tipos de discapacidades atendidas, de financiación y los apoyos ofrecidos.

La totalidad de universidades norteamericanas cuenta con estos servicios, frente al 60% de las universidades españolas. En España se aplican distintas medidas de discriminación positiva (3% de reserva de plazas, gratuidad de tasas...), no realizándose en EEUU. En ambos países se ofrecen diferentes apoyos pero las universidades estadounidenses nunca contemplan la asistencia personal como uno de ellos.

¹ Investigación realizada gracias a la colaboración de la Fundación Grupo Norte y el Real Patronato sobre Discapacidad, en cuanto a las universidades españolas, y al MEC y la Universidad de Salamanca en su parte estadounidense.

Situación en España

Tras el estudio *Análisis de Servicios y Programas Universitarios de Apoyo a Estudiantes con Discapacidad en las Universidades Españolas*, realizado entre el Instituto Universitario de Integración en la Comunidad, INICO, y el Real Patronato sobre Discapacidad, se ha recogido información sobre las 73 universidades españolas en cuanto a la atención que prestan a sus estudiantes con discapacidad.

Los principales *resultados* del estudio nos indican que sólo 45 universidades cuentan con servicios de apoyo a estudiantes con discapacidad. Esto supone el 60% del total, aunque debemos tener en cuenta que en nuestro país existen 22 universidades privadas y no suelen tener instaurados este tipo de servicios. No obstante, desde el año 2000 se ha producido un incremento considerable de universidades que han implantado este tipo de programas, pasando de 23 a 45 en tan sólo seis años académicos.

En cuanto a la *financiación* de los servicios existentes, según nuestro estudio, el 56% de los programas son financiados en su totalidad por cada universidad, un 17% reciben únicamente financiación externa de proyectos y convenios externos, renovables anualmente, representando el 27% los servicios que se sostienen con una financiación mixta entre la universidad y dicho tipo de convenios.

El *perfil de los profesionales* involucrados en los 45 servicios analizados, entran dentro de las siguientes categorías: el 19% son profesores, es decir, personal docente e investigador de la propia universidad; el 40% son técnicos en discapacidad y/o personal de administración y servicios; y el 22% corresponde a puestos temporales de becas y estudiantes en prácticas.

El *tipo de discapacidades* que presentan los universitarios que acuden a los servicios analizados es muy diverso. Como tradicionalmente ha venido ocurriendo, la mayor representatividad recae en los estudiantes con movilidad reducida, con casi el 30% del total de estudiantes con discapacidad. En segundo lugar, y con el mismo porcentaje entre ambas categorías, se encuentran las deficiencias auditivas y visuales, representando cada una de ellas el 24%. La presencia de estudiantes con problemas de salud mental se ha incrementado en los últimos años, representando en este momento el 11% de los universitarios con discapacidad. Un 6% presentan otro tipo de discapacidades relacionadas con causas médicas y trastornos orgánicos. Existe un 4% de estudiantes con daño cerebral, representando el mismo porcentaje los que presentan discapacidades de aprendizaje.

Los *apoyos* que ofrecen estos servicios, programas o unidades de atención a estudiantes con discapacidad dependen de varios factores. En ocasiones la unidad está sujeta a la arbitrariedad de subvenciones y siempre al presupuesto disponible. Por otra parte, los recursos humanos disponibles marcan el tipo de servicios que se dispensan. No obstante, se parte siempre de un estudio individualizado de necesidades del alumno en cuestión.

En este sentido, los técnicos de las unidades informan que los apoyos más demandados son las ayudas técnicas, las adaptaciones curriculares y cuestiones relacionadas con la accesibilidad. De forma minoritaria se ofrece asesoramiento social, legal y económico, como por ejemplo: reserva de plazas, exención de tasas, becas específicas, etc.

Situación en EEUU

Tanto el sistema de enseñanza como el tipo de universidades, incluso el procedimiento de acceso, son aspectos que difieren entre EEUU y España. Por ello comenzaremos con un apartado explicativo de estos temas.

Sistema de enseñanza: estudiar en las universidades de Estados Unidos

El propósito de este documento no es analizar el sistema de enseñanza de ningún país, no obstante, nos parece interesante reflejar que así como la enseñanza primaria y secundaria pueden llevar un paralelismo en ambos países, en cuanto organización o tipo de centros en los cuales se imparte, no ocurre lo mismo con las universidades.

A grandes rasgos, en España podemos diferenciar entre universidades públicas y privadas, siendo las públicas protagonistas de nuestra tradición y las privadas una modalidad de reciente y creciente implantación. En EEUU, aún existiendo la dicotomía universidad pública y privada, ambas tienen una trayectoria muy larga y con connotaciones diferentes a las que puedan tener en nuestro país. El “prestigio” se interpreta, más que en otras sociedades, como indicador de calidad, independientemente de que las privadas tengan precios más elevados, circunstancia lógica en cualquier sistema de enseñanza. Por otra parte, y como aspecto diferencial de su sistema de educación superior, existen los llamados Community College, que son centros de enseñanza superior con tasas muy económicas, incluso gratuitos a través de becas, que en ocasiones sirven de trampolín para, tras cursar los dos primeros años, graduarse y acceder a otra universidad de mayor prestigio.

Si el lector está familiarizado con el entorno universitario en España, y dependiendo en qué época nos situemos, sabrá que las vías tradicionales de incorporación a los estudios superiores han sido las pruebas de acceso tras superar el curso de orientación universitaria, el bachiller o la formación profesional de ciclo superior, así como la prueba de acceso para mayores de veinticinco años. De la calificación lograda en la prueba de acceso, y calculando una media con los estudios que corresponda, se obtiene una calificación final que es la que determina el acceso a la carrera universitaria elegida, siempre y cuando dicha calificación supere la media exigida en la misma. En EEUU no es así, allí el estudiante tiene que solicitar su admisión ("aplicar") y sólo si la universidad, tras estudiar su expediente, lo considera oportuno, podrá matricularse en alguno de sus centros. Por esta razón, los estudiantes, ante la incertidumbre, suelen solicitar el ingreso en más de una universidad.

Es importante conocer el procedimiento de acceso en las universidades estadounidenses para entender porqué es "ilegal" preguntar sobre cualquier tema relacionado con la discapacidad. No se pregunta si el alumno tiene o no discapacidad para evitar suspicacias en el caso de ser denegada o aceptada su solicitud. Por ejemplo, una universidad podría denegar una solicitud aludiendo a otras causas, cuando la verdadera fuera que un alumno con determinada discapacidad fuera a causar más gastos a su institución.

En EEUU, los universitarios con discapacidad no tienen exención de tasas académicas, al contrario que en la mayoría de las universidades españolas.

Abonan el mismo importe de matrícula que sus compañeros, no existiendo becas ni beneficios económicos directos en función de su discapacidad. La universidad se limita a ofrecerles igualdad de oportunidades a través de recursos y adaptaciones, de lo que hablaremos más adelante. En este sentido, la universidad tampoco ofrece recursos relacionados con la asistencia personal fuera de la universidad, circunstancia que abordaremos en el apartado sobre vida independiente.

Importancia de la legislación

No cabe duda que tener normas jurídicas de referencia es importante en cualquier ámbito y que tanto la legislación existente en España sobre inclusión educativa, como las normas internacionales y europeas, están facilitando la normalización. A pesar de ello, las universidades españolas no se han conformado con lo existente.

Al otro lado del Atlántico, en cambio, las universidades no tienen normativa específica. ¿Por qué? La razón es la existencia en EEUU de dos poderosas leyes, la Sección 504 y el Acta de Americanos con Discapacidad, ADA (Americans with Disabilities Act), que obligan a la igualdad de oportunidades en todos los aspectos de la vida de las personas con discapacidad, y cualquier circunstancia relativa a la educación, empleo, accesibilidad, etc., es objeto de demanda por razón de discriminación. No obstante, alguna universidad norteamericana ha publicado, a modo informativo, documentos de tipo guía de buenas prácticas o recomendaciones, pero sin ningún rango de norma jurídica.

De una forma u otra, es importante no dejar las decisiones y las soluciones a los conflictos en las manos de la buena voluntad de las personas.

Estudiantes con discapacidad en las universidades de EEUU

En principio no tendríamos porqué incluir un epígrafe para hablar del perfil del estudiante con discapacidad en las universidades estadounidenses, ya que apartando las diferencias sociales, culturales y personales, no debería diferir del universitario español. Pero la realidad es que sí, necesitamos dar alguna información a este respecto.

Si bien en la actualidad nos encontramos con estudiantes que necesitan apoyo por problemas de salud mental, por dificultades cognitivas, y algún caso relacionado con el espectro autista, las discapacidades que tradicionalmente han estado presentes en la universidad española han sido las físicas, seguidas de las visuales y auditivas. En cambio, los estudiantes con discapacidad que más representatividad tienen en las universidades de EEUU son aquellos incluidos dentro de la denominación *discapacidades del aprendizaje* (dislexia, disgrafía, discalculia, etc.). Otro colectivo que tiene mucha representatividad entre los universitarios con discapacidad son los diagnosticados con déficit de atención e hiperactividad, que según terminología americana estarían recogidos dentro de las discapacidades cognitivas (aunque muchos autores incluyen también dentro de éstas a las discapacidades del aprendizaje).

Según el informe del departamento americano de educación, el porcentaje de alumnos con discapacidad realizando estudios superiores en las universidades estadounidenses es del nueve por ciento, un número elevadísimo si lo comparamos con la ratio encontrada en nuestro país, que en ningún caso llega al uno por ciento. Si tenemos en cuenta, como hemos comentado anteriormente, que no se contempla ningún tipo de beneficio económico por razón de discapacidad y que las tasas académicas son desorbitadamente altas

en comparación con las nuestras, ¿cuáles son las razones?. La realidad es que en EEUU se consideran discapacidad ciertos estados de salud y déficit en el funcionamiento que aquí no son valoradas como tal. Nos referimos a las anteriormente reseñadas discapacidades por déficit de atención, por hiperactividad, la obesidad, las conocidas como discapacidades del aprendizaje, etc. Esto, sumado a la garantía en cuanto a los derechos, recursos, adaptaciones, apoyos, accesibilidad y recursos que desde la universidad van a recibir, puede ser una causa por la cual más personas con diversidad funcional se animen a realizar estudios universitarios en ese país.

Programas universitarios de atención a estudiantes con discapacidad

Si bien todas las universidades estadounidenses tienen un servicio o programa destinado a la atención y apoyo a los estudiantes con discapacidad, la trayectoria de los mismos difiere de unos a otros. Nos encontramos servicios que llevan implantados desde los inicios de la universidad y otros que tienen una historia menos dilatada en el tiempo, pero en ningún caso inferior a 10 años. Como ejemplo, el servicio de la Universidad de California en Berkeley data de hace más de 30 años, momento en el que algunos de sus estudiantes con discapacidad dieron origen al llamado Movimiento de Vida Independiente, del cual hablaremos más adelante. De hecho, la Universidad y la ciudad de Berkeley son un referente mundial en cuanto a la no discriminación de las personas con discapacidad.

Los servicios dependen en su mayoría de la División de Asuntos Estudiantiles de cada universidad (Student Affairs), que dota de recursos al programa.

Los recursos humanos de estos servicios están compuestos por un director y por técnicos especialistas, contando a veces con voluntariado, así como estudiantes de cursos superiores que actúan como tutores de los alumnos que necesiten este tipo de apoyo. En este sentido, los perfiles de los trabajadores son habitualmente de psicólogos, pedagogos, trabajadores sociales, especialistas en estudios sobre discapacidad y alumnos en prácticas.

La información sobre la existencia del servicio va incluida en el sobre de matrícula de “todos” los alumnos, junto a la del resto de recursos generales que ofrece la universidad. De esta forma, y una vez admitido, ya se puede poner en contacto con el servicio. Suelen funcionar con cita previa.

Los estudiantes, un mes o dos antes de comenzar el curso, pasan unos días en la universidad para conocer sus instalaciones, servicios, etc. Es una especie de curso de orientación para facilitar su posterior incorporación. Es aquí cuando la universidad conoce a los estudiantes que se van a matricular en sus centros.

Recursos y Adaptaciones

Los apoyos y adaptaciones que un estudiante con discapacidad necesita a lo largo de su educación superior están en función del tipo de discapacidad y de las limitaciones que ésta le ocasione en su funcionamiento. Por ello, se realiza una entrevista previa con el estudiante en la que se recoge información sobre las necesidades de apoyo para el normal seguimiento de sus estudios.

En este sentido, la entrevista es solicitada por el estudiante y es él quien decide sobre su confidencialidad, si quiere o no que los docentes sean informados sobre sus necesidades.

La práctica habitual por parte de los técnicos y especialistas de los servicios es redactar una carta en la que se reflejen las adaptaciones curriculares que el estudiante necesita, tanto en el seguimiento de las clases como en la evaluación de la materia. En esta carta nunca se incluye el diagnóstico ni la discapacidad del alumno, sino los apoyos que necesita. Una copia de esta carta se archiva con el expediente que de cada usuario se tiene en el servicio. Tanto la carta como sus informes médicos son confidenciales y es el alumno quien decide si entrega la carta a los profesores.

¿Quién realiza estas adaptaciones? Aparte del personal del servicio, que suelen ser expertos en discapacidad, y siempre con supervisión, se cuenta con alumnos que realizan las tareas de tomar apuntes, grabar libros, tutorizar, etc. Hay universidades que pagan estas tareas por horas, otras conceden créditos de libre elección, a veces hay alumnos en prácticas, y otras voluntarios.

La asistencia personal no se contempla como apoyo que tenga que facilitar la universidad. Otro tema, a veces controvertido, son las adaptaciones significativas de los elementos básicos del currículum. En este sentido las universidades estadounidenses son tajantes y no contemplan tal posibilidad.

Como resumen, podemos decir que el modelo legislativo, un país con pocos años de existencia, un mayor desarrollo tanto económico como tecnológico, un modelo social guiado por los principios del movimiento de vida independiente, y unos recursos y adaptaciones basados en lograr la igualdad de oportunidades de los estudiantes con discapacidad, se traduce en un elevado porcentaje de alumnos con discapacidad que acceden a los estudios superiores.

Referencias Bibliográficas

Recursos consultados a través de Internet:

AHEAD: Association on Higher Education And Disability [Consultado en la Red el 19 de enero de 2006. <http://www.ahead.org>]

American with Disabilities Act of 1990. [Consultado en la Red el 13 de enero de 2006. <http://www.usdoj.gov/crt/ada/statute.html>]

Asesoramiento sobre Discapacidad y Universidad, ADU. [Consultado en la Red el 7 de septiembre de 2006. <http://www.usal.es/adu>]

DO-IT. Disabilities, Opportunities, Internetworking and Technology. [Consultado en la Red el 14 de enero de 2006. <http://washington.edu/doiit>]

LD Resources. [Consultado en la Red el 10 de enero de 2006. <http://www.ldresources.com>]

National Center for Learning Disabilities. [Consultado el 11 de enero de 2006. <http://www.nclld.org>]

Servicio de Información sobre Discapacidad. [Consultado en la Red el 5 de septiembre de 2006. <http://sid.usal.es>]

TRACE. The Trace Research and Development Center. [Consultado en la Red el 13 de enero de 2006. <http://www.trace.wisc.edu>]

Las páginas Web de los Servicios y Programas de Atención a la Discapacidad, de universidades estadounidenses y españolas

Grupo de trabajo 6

La Universidad Virtual y las nuevas posibilidades de la integración de la discapacidad en la enseñanza superior.

EL IMPACTO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS CON DISCAPACIDAD

**Comunicación: LA UNIVERSIDAD VIRTUAL Y LAS NUEVAS
POSIBILIDADES DE INTEGRACIÓN DE LA DISCAPACIDAD EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR.**

1. Justificación del proyecto y breve descripción

La aplicación de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (conocidas como TIC y también como Nuevas Tecnologías) está modificando la forma de vida de miles de millones de personas en el mundo, ha cambiado las estructuras del mundo productivo y comercial y el de las relaciones personales. Sin embargo, también están resultando una fuente de barreras para muchas personas que no consiguen acceder a estas tecnologías por diversos motivos (económicos, sociales o por no estar adaptadas para su uso por personas con discapacidad: con movilidad reducida o nula en los miembros superiores, déficit de oído, vista o voz). A modo de ejemplo, ni siquiera las tecnologías asociadas a Internet están libres de barreras: las personas con discapacidad motora, con falta de visión o incluso con déficit visual, pueden verse excluidas si las páginas Web y su contenido son inaccesibles a los navegadores y otros dispositivos de interacción que utilizan. La telefonía móvil, que ha supuesto un incremento importantísimo de la autonomía de la persona con discapacidad, puede sin embargo, debido a su reducido tamaño, a las reducidas dimensiones de las teclas, botones o pantalla, representar un obstáculo para las personas más afectadas. Estos dos ejemplos constatan, por tanto, que la Sociedad de la

Información se puede estar construyendo de espaldas a una parte importante de la población.

Estas barreras, llevaron a pensar que el consumo de productos con TIC en el hogar, la educación, la formación, el trabajo, entre otros, puede no estar siendo utilizado suficientemente y que no alcance los niveles mínimos y básicos que favorezca una situación de integración social real para cualquier persona con discapacidad y justificaron la realización de la investigación que se está desarrollando desde el área de discapacidad de la Oficina de Acción Solidaria y Cooperación de la UAM, gracias a la financiación de la Fundación ACS, que ponga de manifiesto, dentro del ámbito universitario, cuál es el uso y las demandas concretas que hacen de las Nuevas Tecnologías los estudiantes universitarios con discapacidad, y del que se exponen aquí algunos de los principales resultados obtenidos al término de la Iª Fase.

2. Objetivos

Para la realización de la Iª Fase de la investigación llevada a cabo durante el segundo cuatrimestre del curso 2004-2005 y el primer cuatrimestre del curso 2005-2006, se fijaron los siguientes objetivos:

1. En primer lugar, conocer si las Nuevas Tecnologías están al servicio de las personas con discapacidad.
2. En segundo lugar, detectar los puntos fuertes y los débiles que las Nuevas Tecnologías pueden introducir en la vida diaria de los/las estudiantes universitarios con discapacidad.

3. Y por último, conocer en que grado el uso de estas herramientas permite al estudiante con discapacidad el acceso al currículo normalizado.

3. Metodología de Trabajo

Para esta investigación se ha realizado un cuestionario elaborado *ad hoc.*, con un total de 15 ítems a través de los cuáles se trataba de determinar la opinión de este colectivo en el tema objeto de estudio. El cuestionario estaba formado por dos bloques bien diferenciados de preguntas abiertas y preguntas cerradas, en las que el alumno debía elegir la alternativa de respuesta deseada.

La técnica utilizada estuvo basada en un **muestreo no aleatorio y opinático**, porque la muestra está perfectamente determinada e identificados los encuestados. Los instrumentos metodológicos utilizados para la recogida de información fueron: el envío de correos electrónicos, envío de cartas con los cuestionarios a los domicilios de los alumnos y alumnas con discapacidad y mediante entrevista telefónica a los propios interesados. Participaron en el estudio 41 alumnos de los 77 alumnos y alumnas con discapacidad censados¹ a los que se les envió los cuestionarios. Del total de la muestra analizada fueron los alumnos varones con discapacidad quienes contestaron en mayor frecuencia (un 51,20%) al cuestionario enviado, frente al 48,80% de respuestas obtenidas de las alumnas.

¹ Número de alumnos censados en la UAM actualizados a 30 de diciembre de 2005, elaborado por el área de discapacidad de la Oficina de Acción Solidaria y Cooperación.. Estos datos son actualizados periódicamente, a medida que los alumnos con discapacidad se ponen en contacto con el área de discapacidad.

Atendiendo al tipo de discapacidad, las discapacidades de los encuestados responden a la siguiente clasificación:

Tabla 1: Porcentaje de alumnos/as encuestados por tipo de discapacidad

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
motora/física	13	31,7	31,7	31,7
auditiva	11	26,8	26,8	58,5
visual	15	36,6	36,6	95,1
Enfermedad mental	2	4,9	4,9	100,0
Total	41	100,0	100,0	

4. Resultados Obtenidos

Se comenzó el cuestionario preguntando a los alumnos sobre su percepción, en términos absolutos, de la utilidad que reportan las Tecnologías de Asistencias, entendiendo por éstas a aquellos programas y equipos utilizados para mejorar la independencia y autonomía de las personas con discapacidad

Tabla 2: Valoración de la utilidad de las Tecnologías de Asistencia

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Valoración de la utilidad de las Tecnologías de Asistencia	41	1	10	6,93	2,987
N válido (según lista)	41				

En una escala del 1 al 10, siendo “1: Nada Positivo” y “10: Muy Positivo”, la media obtenida es de 6,93.

Por sexos, la utilidad de las Nuevas Tecnologías de Asistencia es mejor valorada por las mujeres (con un 7,50) que por los hombres (con un 6,38)

Tabla 3: Valoración por Sexo de la Utilidad de las Tecnologías de Asistencia

SEXO	Media	N	Desv. típ.
hombres	6,38	21	3,008
mujer	7,50	20	2,929
Total	6,93	41	2,987

Un dato importante a considerar, consiste en conocer si la valoración otorgada está relacionada con el tipo de discapacidad que tiene el encuestado

Tabla 4: Relación entre tipo de discapacidad y utilidad de las Tecnologías de Asistencia

Discapacidad	Media	N	Desv. típ.
motora/física	7,31	13	2,840
auditiva	5,18	11	3,430
visual	8,33	15	1,447
otras	3,50	2	4,950
Total	6,93	41	2,987

A la vista de los resultados contenidos en la Tabla 4, el análisis de medias de ambas variables indica que son los alumnos y alumnas con discapacidad visual, en primer término, seguidos de aquéllos y aquéllas con discapacidad física y/o motórica, los que conceden mejor valoración a las ayudas técnicas. Estos resultados parecen lógicos pues son para estas discapacidades para las que existen un mayor número de equipos o sistemas

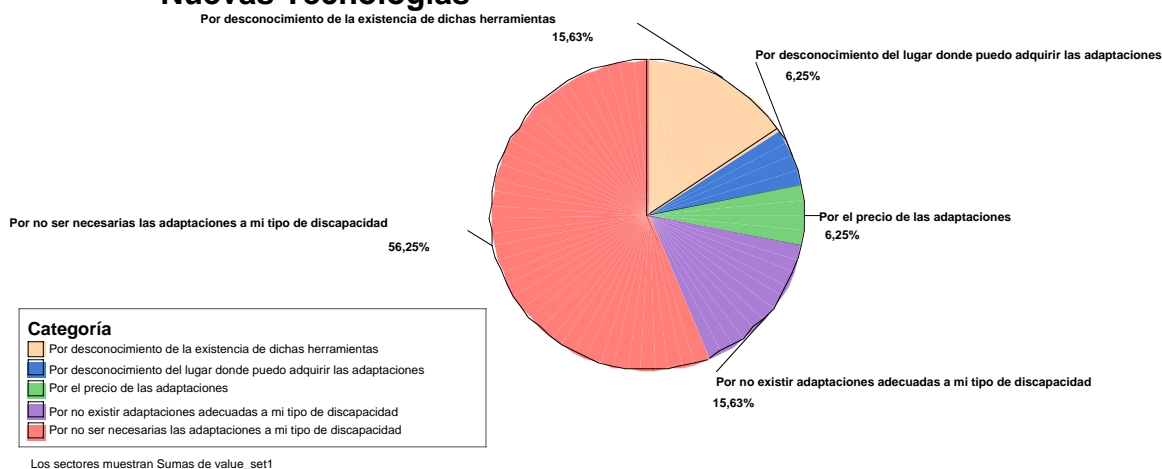
técnicos, cuyo uso está destinado a compensar, aliviar o neutralizar las dificultades que presenta la discapacidad. Por otra parte, son las personas con discapacidad visual quienes están más acostumbradas a la utilización de este tipo de herramientas, debido, en parte, al apoyo que en este aspecto se hace desde la Organización Nacional de Ciegos de España (ONCE), responsables últimos de la realización de las adaptaciones de los puestos de estudios de sus afiliados, desde el inicio de sus respectivas etapas formativas. Poca representatividad ofrece, sin embargo, la valoración por el grupo de discapacidades clasificados como OTROS (donde han quedado incluidos los alumnos y alumnas con enfermedades mentales), véase en este sentido la relación entre su media (3,50) y su desviación típica (4,95).

El propósito que tenía comenzar el cuestionario por esta pregunta era conocer si el encuestado condicionaba su valoración al uso que de estas herramientas hace o era capaz de emitir un juicio de valor con independencia de su uso. Todos los alumnos que contestaron a la encuesta las valoraron. Cuanto menos, este resultado parece un tanto sorprendente, pues parece bastante complejo poder valorar una herramienta cuando no se ha hecho uso de ellas. Tan sólo el 46,34% de los encuestados utiliza o ha utilizado a lo largo de sus etapas formativas este tipo de material, frente al 41,46% que no lo ha utilizado nunca.

Del 41,46% de encuestados que declara No haber utilizado nunca ningún material adaptado, en materia de Nuevas Tecnologías, y entre aquellos que han contestado NO SABE / NO CONTESTA (el 12,20%), la razón que en

mayor porcentaje (el 56,25%) se aduce para ello es “la no necesidad de este tipo de adaptaciones al tipo de discapacidad”. Con la misma frecuencia aparecen (el 15,63%) “la inexistencia de adaptaciones adecuadas al tipo de discapacidad” y “el desconocimiento de la existencia de estas herramientas”. Pese a considerar, en el momento de elaborar el cuestionario, que el precio de las adaptaciones iba a constituir un factor decisivo que justificaría la no utilización de estas herramientas, sin embargo a la vista de los resultados obtenidos, no parece haber sido una variable significativa que condicione su uso. Tan sólo el 6,25% de los encuestados lo ha considerado como relevante. En el mismo porcentaje, y como último factor a considerar, aparece “el desconocimiento de dónde adquirir las adaptaciones”. La baja incidencia de este último resultado podría interpretarse como positivo, pues nos está indicando que en el caso de necesitar estas adaptaciones, la persona con discapacidad sabría donde encontrarlas y adquirirlas. Es decir, sabría donde conseguir aquellos productos que le ayudarían a superar las dificultades surgidas como consecuencia de su discapacidad

Gráfico 1: Motivos por los que lo estudiantes encuestados no utilizan las Nuevas Tecnologías



Al 46,34% que declaró utilizar o haber utilizado las Nuevas Tecnologías en las distintas etapas formativas, se le pidió que enumeraran, de una lista cerrada de productos existentes en materia de Nuevas Tecnologías, todos aquéllos que utilizaban con mayor frecuencia. Cabe comentar que los productos que usualmente son utilizados son aquéllos que están relacionados con el déficit visual y dentro de éstos los destinados a las personas con ceguera total.

Finalmente, y antes de concluir, cabe destacar los resultados obtenidos de los ítems formulados en una segunda parte del cuestionario, donde se preguntaba a los alumnos y alumnas con discapacidad de la UAM sobre el conocimiento que tienen de la existencia de subvenciones destinada a la financiación de productos y servicios para ayudas técnicas basadas en las Nuevas Tecnologías. Antes de analizar los resultados a esta pregunta, se expone brevemente, cuales son las distintas ayudas que existen para el usuario final.

Éstas quedan clasificadas en una doble categoría:

a) **Ayudas Públicas.**

Se pueden citar las siguientes fuentes de financiación:

- Prestaciones ortoprotésicas incluidas en el Catálogo de Prestaciones del Sistema Nacional de Salud.
- Las Convocatorias de Ayudas individuales dirigidas a personas con discapacidad convocadas por la Comunidad de Madrid.

b) Ayudas convocadas por entidades dedicadas a determinados colectivos.

- Ayudas previstas por la **ONCE** para la adquisición de material específico para ciegos y personas con déficit visual².
- Ayudas de protección sociosanitarias previstas por la Mutualidad General de Funcionarios Civiles del Estado (**MUFACE**)³.
- Prestaciones Sociales y complementarias de la Asistencia Sanitaria del Instituto Social de las Fuerzas Armadas (**ISFAS**)⁴.

Los datos aportados por los alumnos y alumnas encuestados se desglosan en la siguiente tabla:

Tabla 5: Conocimiento ayudas y subvenciones

Conocimiento Subvenciones y Ayudas	Nº Casos	% Total
si	15	37%
no	22	53%
ns/nc	4	10%
TOTAL	41	

Es importante destacar que más del 50% de los encuestados declara no conocer la existencia de subvenciones y ayudas destinadas a la adquisición de estas herramientas. Este resultado nos lleva a pensar que, la manera en que se hace pública la oferta de este tipo de ayudas no es la adecuada, pues su convocatoria no está llegando directamente al colectivo objeto de interés.

² Circular número 10/1995, de 7 de julio, del Departamento de Servicios Sociales de ONCE.

³ Resolución del 31 de enero de de la Mutualidad General de Funcionarios Civiles del Estado, por la que se convoca la concesión de ayudas de protección sociosanitaria durante el año 2005 (B.O.E. de 26 de febrero).

⁴ Toda la información puede encontrarse en la siguiente dirección: www.mde.es/isfas/Prestaciones.htm

Respecto a las subvenciones y ayudas destinadas a la adquisición de productos y servicios para ayudas técnicas basadas en las Nuevas Tecnologías que declara conocer el 37% de las respuestas afirmativas son las siguientes:

Tabla 6: Tipo de ayuda que se conoce

Tipo de ayuda que se conoce	Nº Casos	% Total
Comunidad Madrid	6	40%
ONCE	7	47%
sin especificar	2	13%
TOTAL	15	

5. Conclusiones

De los resultados que se desprenden del análisis de los cuestionarios enviados a los alumnos con discapacidad de la UAM se obtienen conclusiones, cuanto menos, llamativas que hace pensar que sigue existiendo un gran desconocimiento por parte de los propios usuarios interesados, sobre los distintos productos basados en TIC existentes aplicables a los distintos tipos de discapacidad. Lo que hace pensar que, los productos y servicios con TIC destinados a ser utilizados en el ámbito de la educación, la formación y el trabajo, pueden, no estar siendo divulgados ni utilizado suficientemente al no cumplir los niveles mínimos y básicos que favorezca una situación de integración social real para cualquier persona con discapacidad.

Con el objetivo de continuar con la investigación y conocer si *las Nuevas Tecnologías están al servicio de la persona con discapacidad*, en la IIª Fase de este estudio se fijarán los siguientes objetivos:

- A la vista de los resultados obtenidos, sería preciso el contraste de los mismos con la población de alumnos con discapacidad del resto de las Universidades públicas de la Comunidad de Madrid. En la medida que sea posible, se tratará de obtener resultados de otras Universidades españolas.
- Conocimiento del escenario de la docencia en red, analizando si las distintas plataformas existentes permiten la incorporación de las tecnologías de accesibilidad existentes.
- Conocer el grado de formación en TIC de los docentes y su uso y aplicación como método didáctico para los estudiantes con discapacidad.

La universidad virtual, una oportunidad tecnológica de inclusión.

Lourdes Moreno, Ana M^a Iglesias, Paloma Martínez
Universidad Carlos III de Madrid

Resumen:

En el ámbito universitario, las cifras indican el acelerado crecimiento del uso de Internet por parte de los estudiantes, y de ahí la importancia de avanzar tecnológicamente de una manera universal, facilitando el acceso a la educación a todos y evitando la exclusión. Desde la Comunidad Universitaria debemos hacer una labor de favorecer la integración de las diferentes discapacidades desde varios frentes: impulsando la investigación, formando a futuros profesionales en materias de accesibilidad y permitiendo un acceso a la educación universitaria a todos los estudiantes, ya que tecnológicamente existen medios para conseguirlo.

La universidad virtual, además de superar barreras de tiempo y espacio, posibilita el ejercicio de los derechos académicos a todos los estudiantes superando limitaciones de acceso e integrándolos en la Universidad.

Este formato de educación universitaria, además de seguir una normalización de contenidos tal como establece el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), ha de cumplir criterios técnicos, han de seguir metodologías de diseño inclusivo en su desarrollo y ha de implementarse con estándares creando aplicaciones escalables con facilidad de crecimiento y que permitan un acceso universal. Además, posibilita la aplicación de criterios de adaptación de presentación y contenidos según las necesidades de los estudiantes en cada momento, ofreciendo un modelo educativo basado en la personalización del estudiante.

En este artículo se muestra una propuesta de adaptación de los modelos de enseñanza universitaria para incrementar la accesibilidad, y un modelo de Universidad Virtual Colaborativa donde el desarrollo y utilización de recursos accesibles se establecería mediante la utilización de metadatos y la colaboración entre las diferentes universidades con dicho modelo es fundamental para su aplicación.

1.- Introducción

Discapacidad no tiene porque implicar incapacidad a la hora de cursar unos estudios universitarios, sin embargo las cifras indican poca presencia de estudiantes con discapacidad en la universidad. Si analizamos la situación, se podría decir que quien posee discapacidad es la Universidad al no estar capacitada para integrar a todos los estudiantes por igual, no facilitándoles una formación inclusiva con igualdad de oportunidades.

Existen diferentes dificultades y barreras de accesibilidad en el acceso y permanecía en la universidad, pero muchos de estos problemas se podrían evitar usando convenientemente las nuevas tecnologías. El uso de Internet, además de

ser un derecho su acceso sin discriminación, es una gran oportunidad tecnológica de integración. Su uso refuerza y ayuda a que las personas con discapacidad tengan más autonomía y menos dependencia en muchas de sus actividades cotidianas, lo que favorece la inclusión en todos los aspectos universitarios.

La *Universidad y la Discapacidad* es un gran tema con muchos factores y actores a tener en cuenta. Partiendo de una situación habitual como podría ser facilitar material de clase (apuntes, ejercicios, etc.) en formato digital, nos encontramos con la siguiente cadena de acciones interdependientes:

Es necesario adaptar dicho material para que sea accesible a todos los estudiantes. Para ello, personal de la universidad ha de estar capacitado para editarlo de forma accesible, por lo que este personal debería estar formado en accesibilidad. Es, por tanto, necesario un plan de formación en accesibilidad, pero no hay que olvidar que para que se pueda impartir tiene que haber un grupo de expertos de la Universidad que organicen esta formación, y esto será si los equipos rectorales apuestan por ello. Para todo esto, por lo tanto, se necesita cierta inversión, y, sobre todo, que todo el mundo este concienciado. Además, para que se cumpla, tiene que haber una legislación referente a ello y que ésta derive a los estatutos de la Universidad.

Después de esta larga cadena, se llega a percibir la complejidad de este gran puzzle, donde cada pieza puede poner en peligro la accesibilidad a la educación con igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, al igual que cada acción que se consiga reforzará y favorecerá dicha accesibilidad.

En el ámbito de la Universidad hay muchas iniciativas impulsando la accesibilidad, en su mayoría, por las asociaciones y organismos que representan a personas con algún tipo de discapacidad. Muchas de las universidades nacionales establecen en sus estatutos la existencia del actual y valioso "Programa de Atención a los estudiantes con Discapacidad"(1). Este programa es un buen inicio, pero no es suficiente para proporcionar igualdad de oportunidades de acceso a la educación. La comunidad universitaria debería cubrir varios frentes, así como articular la forma de conseguirlos. Por ejemplo, se debería ofrecer una enseñanza de calidad y con igualdad de oportunidades donde los edificios, instalaciones, protocolos, espacios virtuales, etc. fueran accesibles a todos los alumnos; se deberían incluir temas de accesibilidad en los currículos formativos; se deberían incluir estudios en accesibilidad e investigar más sobre ello, esto último fundamental para que cubrir el vacío de profesionales en accesibilidad tan demandado actualmente.

Es conveniente, por tanto, que en cada universidad exista un grupo multidisciplinar de expertos en accesibilidad que participen en temas de edificación, urbanismo, tecnología, recursos, diseño de planes de estudio en accesibilidad, etc. (un ejemplo a seguir es la primera Cátedra en accesibilidad de la Universidad Politécnica de Cataluña, UPC (2). Además, es necesario para el éxito de cada proyecto de accesibilidad establecer una estrecha relación con las personas con discapacidad y sus familias, así como con las asociaciones que

representan estos colectivos, ya que ellos más que nadie conocen las barreras actuales de acceso a la educación y pueden ayudar a solventarlas.

En este artículo propone llevar a cabo una enseñanza inclusiva y con alto grado de accesibilidad en la Universidad utilizando medios tecnológicos actuales. Gracias a Internet, es posible mejorar la accesibilidad a los contenidos educativos. Por un lado se pueden publicar contenidos Web accesibles siguiendo pautas de accesibilidad. Por otro lado, los recursos integrados pueden desarrollarse de forma accesible gracias a la tecnología actual de la cual se hablará en el apartado dos. El uso de Internet para proporcionar materiales de estudio además de permitir que usuarios con discapacidad no vean limitado su aprendizaje, es beneficioso para todos los estudiantes ya que resuelve situaciones de barreras de accesibilidad derivados del contexto de uso como encontrarse alguna página Web que ofrece algún contenido que nuestro agente de usuario (navegador, reproductor, etc.) no es capaz de visualizar porque no funcione bien o simplemente porque no se encuentre correctamente instalado en nuestro ordenador el software necesario para visualizarlo. Este problema se solventaría proporcionando siempre materiales accesibles.

Como se ha comentado, es muy importante proporcionar accesibilidad a todos los estudiantes por igual, pero no hay que olvidar que en todos estos procesos de adaptación hay que preservar el fin pedagógico además de la accesibilidad. Por ejemplo, la interacción multimodal posibilita el acceso a estudiantes con discapacidad, pero además aporta ventajas en el aprendizaje presentando la información de forma visual y audiodescrita. En el apartado tres de este artículo se proporciona una clasificación de tipos de enseñanza existentes y cómo adaptarlos utilizando Internet como medio de comunicación, publicación e integración accesible de recursos electrónicos (contenidos web, formatos multimedia, libros electrónicos, software educativo, etc.).

En el apartado cuarto de este artículo se introduce una propuesta universal de Universidad Virtual, basándose en las actuales condiciones de incremento de uso de Internet en la comunidad universitaria española (3).

Por último en el quinto apartado se expondrán unas conclusiones y líneas futuras.

2.- Trabajos relacionados

Actualmente, la enseñanza universitaria utiliza Internet en mayor o menor grado, encontrándonos con diferentes tecnologías aplicadas en las diferentes universidades: plataformas virtuales, material educativo digital, libros electrónicos, software educativo, software de comunicación, etc.

A la hora de utilizar Internet como medio de comunicación para publicar contenidos educativos, es necesario tener en cuenta **Aspectos Tecnológicos** como, por ejemplo, los *agentes de usuario* que utilizan los alumnos y que han de posibilitar el acceso a la información a todas las personas; *tecnología para desarrollar o editar recursos* como puede ser crear software accesible, o *herramientas de autor* que faciliten la producción de materiales accesibles o que

adaptan materiales no accesibles para proporcionarles la accesibilidad requerida (por ejemplo, añadiendo audiodescripción a un material audiovisual que queramos publicar en Web). En la actualidad existe tecnología para implementar todo esto, y detallarlo aquí sale de la extensión y foco del artículo, pero hay que destacar el recién estudio en el ámbito educativo “Accesible Digital media” (4) que ofrece una completa y valiosa guía de recomendaciones, herramientas y técnicas de desarrollo para crear todo tipo de recurso multimedia accesible o adaptarlo. Por ejemplo, sobre cómo proporcionar textos, archivos, gráficos táctiles para las imágenes; cómo crear libros electrónicos accesibles que puedan ser utilizados por estudiantes con discapacidad visual con lectores de pantalla o con audiodescripción; cómo editar contenidos accesibles con gráficos, ecuaciones, esquemas tan habituales en los contenidos educativos; cómo desarrollar multimedia que integre subtítulos y audiodescripción, o cómo incluir subtítulos en material audiovisual pregrabado, etc.

Otro elemento a tener en cuenta al utilizar recursos en Internet, es la *Tecnología de Rehabilitación* y las *Ayudas Técnicas*. Cuando un usuario quiere acceder a un recurso en Internet, puede acceder a ese recurso mediante un *Acceso Directo* que le permite controlar toda la interacción con el ordenador y el acceso a todo el contenido del sistema, o puede acceder al recurso mediante *Tecnología de Rehabilitación*. Esta tecnología permite poder usar ordenadores de forma indirecta pero con acceso compatible y accesible, es útil y a veces necesaria para los usuarios con algún tipo de discapacidad. Permite, por ejemplo, ampliar controles y texto en pantalla, permite la utilización de recursos Web mediante el uso de una sola tecla. Actualmente existen grandes avances en Tecnología de Rehabilitación hardware y software, en el ámbito educativo se debería disponer de lectores de pantalla, herramientas braille, magnificadores, teclados adaptables, software en reconocimiento de voz, *single switches*, etc.

Por otro lado, además de tener en cuenta los aspectos tecnológicos para el desarrollo de materiales accesibles, es fundamental tener en cuenta para el desarrollo de los productos accesibles y escalables las **Metodologías Inclusivas** y **Estándares** existentes. Existen iniciativas de gran importancia, señalando la labor del W3C (5) que investiga y ofrece estándares que contribuyen a que la Web sea realmente un espacio universal a la información independientemente del tipo de hardware, software, infraestructura de red, idioma, cultura, localización geográfica y de los usuarios. De esta forma se pueden señalar diferentes estándares aplicables en el ámbito de la enseñanza online, especificaciones en: *accesibilidad audiovisual* como SMIL(6), SVG (7) para describir gráficos vectoriales y MathML(8) para expresar notación matemática y generar ecuaciones muy necesarios en apuntes; *interacción multimodal* (9) (auditiva, visual, táctil y gestual) como VoiceXML, SSML, SRGS, InkML, y destacando la Iniciativa de Accesibilidad Web (WAI) (10) que desarrolla pautas de accesibilidad para diferentes componentes (Herramientas de Autor ATAG (11), Agentes de Usuario UAAG (12) y para los Contenidos Web WCAG (13). Las pautas de accesibilidad para los contenidos Web desarrolladas por WAI es el estándar a seguir en España según legislación (14) y normativa (15) de accesibilidad actual. En estos momentos, se encuentra vigente la versión 1.0 de este estándar, pero está en proceso la versión WCAG 2.0 (16) donde en los contenidos multimedia (como suelen ser los materiales educativos) se exigen más contenidos alternativos como subtítulos, audiodescripción, audio

descripciones completas e incluso lengua de signos para alcanzar los distintos niveles de accesibilidad (17).

En cuanto a **Investigación**, en el ámbito de la educación e íntimamente ligado con la accesibilidad, nos encontramos con la utilización de metadatos con varias utilidades, pero la más importante es la iniciativa de "Acceso para todos", *AccessForAll Meta-data* de *IMS Global Learning Consortium* (18) que se encuentra en proceso de convertirse en un estándar internacional por la ISO. En el capítulo cuatro se proporciona más información sobre esta iniciativa.

Por último, en cuanto a la **Legislación** que nos ocupa en España, la "Ley de Igualdad de Oportunidades, No Discriminación y Accesibilidad Universal de las personas con discapacidad (LIONDAU 51/2003,)" (19) establece en su disposición séptima que se tienen que definir por ley unas condiciones básicas de accesibilidad y no discriminación para el acceso y utilización de las tecnologías, productos y servicios relacionados con la sociedad de la información y medios de comunicación social. Además, en su disposición décima marca que el gobierno desarrollará un currículo formativo en "Diseño para todos" en los programas educativos, incluidos los universitarios. Por otro lado, la "Ley Orgánica de Servicios de la Sociedad de la Información y Comercio Electrónico" (34/2002) (14) establece en su disposición adicional quinta, denominada "Accesibilidad para las personas con discapacidad y de edad avanzada a la información proporcionada por medios electrónicos", que todas las Web de la Administración Pública y aquellas que se financian con fondos públicos (como son los sitios web de las universidades) deberían cumplir unos requisitos de accesibilidad que lamentablemente no se cumplen (20). Por último, en el proyecto de ley de reforma de la Ley Orgánica de Universidades (LOU) (21), se da más importancia al tratamiento de la discapacidad en la universidad que en la Ley Orgánica de Universidades (LOU) 6/2001 (22), resaltando la disposición adicional vigésima cuarta, denominada "De la Integración de estudiantes con discapacidad en las universidades", donde se establece que *"las universidades promoverán acciones para favorecer que todos los miembros de la comunidad universitaria que presentan necesidades especiales o particulares asociadas a la discapacidad dispongan de los medios, apoyos y recursos que aseguren la igualdad real y efectiva de oportunidades en relación con los demás componentes de la comunidad universitaria"*.

3.- Modelos de enseñanza universitaria y propuesta de adaptación.

Para poder distinguir entre los distintos modelos de enseñanza superior que hay en la actualidad, hemos considerado como factor de clasificación la utilización de tecnologías y el grado de uso de Internet, y se han definido los siguientes modelos de Enseñanza superior:

- *Modelo Tradicional:*

Método de enseñanza totalmente presencial, en el que no se utiliza Internet. Todos los recursos de aprendizaje se proporcionan mediante interacción profesor-estudiante en clase y toda la documentación se facilita en papel.

- *Modelo Complemento:*

Modelo que utiliza el medio de Internet como complemento a la enseñanza presencial. Se publican en Web todo tipo de documentos (apuntes, enunciado de ejercicios, enunciados de prácticas, notas de resultados de exámenes, etc.) y también se proporcionan enlaces a referencias de interés, y se lleva a cabo una comunicación asíncrona mediante correos electrónicos (*e-mail*), avisos, etc.

- *Modelo Combinado:*

Enseñanza que utiliza la combinación de ambos medios: parte de contenidos, actividades, recursos, etc. se lleva a cabo utilizando Internet y parte mediante enseñanza presencial.

- *Modelo Virtual:*

Entorno virtual completo, una universidad virtual con tipo de enseñanza alternativa a la presencial. Toda la formación la reciben los estudiantes por medio de Internet.

En la mayoría de las universidades el modelo de enseñanza que se sigue es el *Modelo Complemento*. Desde hace ya algunos años han surgido universidades que ofrecen el modelo mixto de *Modelo Combinado* de enseñanza, y alguna universidad empieza a ofrecer el *Modelo Virtual* de enseñanza

Todos estos modelos de enseñanza pueden ser adaptados para incrementar la accesibilidad en sus métodos pedagógicos, y su viabilidad dependerá de muchos factores como la intención, inversión, concienciación, grado tecnológico, etc. El objetivo principal es el facilitar el aprendizaje y formación a usuarios con discapacidad, pero llevando a cabo una enseñanza inclusiva, con igualdad de oportunidades para todos los alumnos, donde no se haga separación entre unos estudiantes y otros.

Aparentemente, para algunos estudiantes con discapacidad sólo es posible en el *Modelo Virtual* de enseñanza. Imaginemos un caso de una universidad con un alto grado de accesibilidad de *Modelo Combinado* donde la documentación y recursos de aprendizaje se publican e integran de forma accesible en Web. En este caso un estudiante sordo puede acceder a ella, y esto sería un gran avance, pero en la realización de otras actividades de importancia para el desarrollo social del estudiante (como podría ser unas tutorías en grupo, o trabajos en grupo) habría discriminación por existir barreras en la comunicación. En cambio, si se realizan estas actividades en una plataforma virtual utilizando tecnología actual de comunicación como por ejemplo el software *Messenger* (23), facilitaría que ese estudiante con discapacidad auditiva se relacionara y participara como un alumno más sin ninguna de barrera de comunicación. Sin embargo, si se utiliza este tipo de comunicación virtual, se podrían perder algunos beneficios que aporta la enseñanza no virtual.

Por lo tanto, hay que destacar que existen varios niveles a alcanzar de accesibilidad en la universidad, y el objetivo sería ir avanzando para poder ofrecer distintas alternativas con alto grado de accesibilidad, y que los estudiantes pudieran elegir que estudios prefieren.

Después de esta reflexión pasamos a proponer una propuesta de adaptación a la accesibilidad para esta clasificación definida permaneciendo en el mismo tipo de enseñanza.

- *Adaptación del Modelo Tradicional:*

Para poder adaptar este modelo de educación, se necesitaría que los docentes estuvieran formados en accesibilidad para impartir sus clases presenciales; los materiales en papel también deberían ofrecerse en braille, aumentando el tamaño de texto; debería haber personal de intermediación y atención para subsanar incidencias derivadas de interacciones con barreras en la comunicación de profesor-estudiante, estudiante-funcionamiento del centro, etc. Pero habrá excepciones como contenidos con imágenes, gráficos o esquemas que en papel, al no haber audiodescripción para usuarios ciegos, no serán materiales accesibles. Estos contenidos son muy complejos de editar en papel de forma accesible, ya que habría que incluir texto explicativo en braille como alternativo a la semántica de un gráfico, secciones táctiles en el formato, etc.

- *Adaptación del Modelo Complemento*

Se necesitaría que el personal docente y de intermediación estuviera formado en accesibilidad como en el *Modelo Tradicional* a la hora de impartir las clases presenciales y trato con los estudiantes, pero también será necesario que sepan cómo editar los contenidos digitales de forma accesible que posteriormente publiquen e integren en Internet. Estos contenidos deberían ser accesibles siguiendo directrices y pautas marcadas por normativa (ver apartado 2). Como en este modelo educativo se lleva a cabo el uso de tecnología, sería conveniente que contenidos que se han dado de forma presencial y no ha sido posible transmitirlos de forma del todo accesible se puedan facilitar como contenido alternativo digital que sí lo sea. Por ejemplo, siguiendo con la excepción del *Modelo Tradicional*, imaginemos un recurso gráfico que ha de utilizar un estudiante ciego. Aunque el docente lo audiodescriba en clase, sería conveniente facilitar ese mismo contenido en un formato accesible. De esta forma, este recurso electrónico serviría como contenido alternativo y equivalente al del resto de los estudiantes. Otro ejemplo es el caso de un estudiante con discapacidad visual que tenga dificultades para ver y distinguir los contenidos de la pizarra. Si se editaran contenidos en Web accesibles podría aumentar el tamaño del texto y aplicar los colores de contraste que necesite para poder acceder a los contenidos.

- *Adaptación del Modelo Combinado.*

Aquí las necesidades para su adaptación serían similares al *Modelo Complemento*, pero con la ventaja de poder optimizar recursos y no redundarlos. La optimización se obtiene al decidir el medio a utilizar para la enseñanza de unos contenidos y otros. Para ello es necesario realizar un buen diseño del plan de estudios, estableciendo qué contenidos o actividades se enseñan presencialmente (en clase) y qué contenidos o actividades se ofrecen vía Internet de forma accesible. De esta forma se podría realizar un diseño para que este modelo pedagógico alcanzara un alto grado de accesibilidad siguiendo un diseño único, que en los anteriores modelos educativos no se daba (ya que se establecían formatos distintos para un mismo grupo de estudiantes).

- *Adaptación del Modelo Virtual*

En este modelo las necesidades variarían según se encuentre diseñado y desarrollada la plataforma virtual. Al ser un sistema de enseñanza donde su formación se realiza totalmente vía Internet, si todo se publica e integra de forma accesible, se llegaría a un sistema de enseñanza inclusivo y no discriminante, con el valor añadido que ofrece los entornos virtuales de enseñanza (evitando las barreras de tiempo y espacio que harían que personas con discapacidad que no puedan trasladarse o no posean la autonomía suficiente para ir a un centro universitario pueda acceder a la universidad, evitándose u su vez barreras arquitectónicas, de transporte, etc.).

Este modelo educativo es el que más igualdad de oportunidades aporta, permitiendo hacer ejercicio de todos sus derechos académicos y además proporcionando un diseño único, aunque también hay que observar que estos entornos de aprendizaje conllevan dificultades tecnológicas y pedagógicas, por lo que necesitan ser diseñados adecuadamente. Además, en este modelo no sería necesario redundar recursos como en los modelos anteriores, pero esta premisa es cierta siempre y cuando se de un *Acceso Directo* a los recursos (ver capítulo 2), pero cuando no es directo y se necesitan ayudas técnicas, puede haber problemas de incompatibilidad y hay que ofrecer adaptabilidad de contenidos y personalización al estudiante según sus necesidades, y en esta línea se expone en el apartado 4, una propuesta utilizando metadatos.

Situándonos en las nuevas formas de enseñanza a las que se converge para crear el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) (24), se exigen cambios en materia relativa a personal docente, estudiantes y administración, donde el foco de atención es el aprendizaje del estudiante. Para la puesta en práctica de este nuevo paradigma educativo es necesario elaborar nuevos diseños de planes de estudio y de su organización y, en este esfuerzo, la universidad virtual se ajusta mejor que otro tipo de universidades, ya que al alejarse de la clase magistral como base, fomenta la participación de los estudiantes como herramienta hacia su aprendizaje.

4.- Apuesta por una Universidad Virtual Colaborativa

La propuesta se basa en un sistema virtual de enseñanza que proporcione adaptación a cada estudiante según las características de acceso y aprendizaje que posea. Para ello, se le ofrece la personalización de los recursos educativos.

Gracias a la iniciativa de "Acceso para todos" *AccessForAll Meta-data* de *IMS Global Learning Consortium* (18) se puede plantear una plataforma donde se planteen colecciones de recursos educativos y se utilicen metadatos para distinguirlos, diferenciando entre recursos *primarios* y *alternativos*. El objetivo principal es asegurar que los usuarios pueden encontrar los materiales que necesitan entre todos los recursos disponibles, accediendo en un principio al recurso primario, y si hay barreras de accesibilidad, se accedería a recursos alternativos. Básicamente se pretende reparar los desajustes entre recursos del

sistema y las necesidades de los usuarios asegurando un acceso seguro para todos los usuarios.

Pero se podría dar un paso más que la adaptabilidad de contenidos por incompatibilidades del sistema según “Acceso para todos”, teniendo en cuenta más recursos alternativos y dando distintas vistas según los gustos o características de aprendizaje de los estudiantes. De esta forma, se ofrece una formación personalizada que beneficia a todos los estudiantes.

Con la unificación del Espacio Europeo de educación Superior (EEES) (24) y teniendo en cuenta la legislación para asegurar una enseñanza accesible en la Universidad, se podría plantear un proyecto que, de forma colaborativa, las universidades que desarrollaran y tuvieran en su poder recursos accesibles comunes, los almacenaran en una red universal junto con sus metadatos con información de acceso, contenido, del recurso, consiguiendo un repositorio de grandes colecciones de recursos y poder construir una plataforma de universidad virtual con el sistema de “Acceso para Todos”.

5.- Conclusiones

El uso de Internet y otras tecnologías es una oportunidad para que los distintos tipos de enseñanzas en las universidades puedan adaptarse y ofrezcan recursos accesibles a sus estudiantes, favoreciendo de esta forma la igualdad de oportunidades para todos los alumnos.

El modelo de enseñanza de Universidad Virtual Colaborativa que se propone es este artículo es el que más igualdad de oportunidades y no discriminación aporta. Los alumnos con discapacidad en clase tendrían acceso a las mismas herramientas de aprendizaje, contenidos, participación en foros y debates, etc. que sus compañeros y no necesitarían una formación especializada. Ante la complejidad en la interacción de *persona con discapacidad–ordenador*, donde se necesiten ayudas técnicas, es conveniente utilizar metadatos para cada uno de los recursos y el enfoque “acceso para todos” para asegurar el acceso a la información.

6.- Referencias:

(1) Molina, Carmen, González-Badía, Juan. (Abril 2006) “Universidad y Discapacidad. Guía de recursos”. http://www.cermi.es/NR/rdonlyres/3BC4BBEB-757B-438B-B3C5-F7DBD93E97AE/5237/G_Recursos1.pdf

(2) Cátedra en accesibilidad de la Universidad Politécnica de Cataluña, UPC , <http://www.upc.edu/catac/>

(3) Eurostat Informe: The digital divide in Europe
85% of students used the internet in 2004, (Noviembre 2005), <http://europa.eu.int/rapid/pressReleasesAction.do?reference=STAT/05/143&format=HTML&aged=0&language=EN&guiLanguage=en>

Observatorio Español de Internet, OEI, (Marzo 2005) <http://observatorio.red.es/>

- (4) NCAM, Accessible Digital Media. Design Guidelines for Electronic Publications, Multimedia and the Web, (Abril 2006), <http://ncam.wgbh.org/publications/adm/>
- (5) W3C, The World Wide Web Consortium, <http://www.w3.org/>
- (6) SMIL, The Synchronized Multimedia Integration Language, <http://www.w3.org/AudioVideo/>
- (7) SVG, Scalable Vector Graphics, <http://www.w3.org/Graphics/SVG/>
- (8) MathML, <http://www.w3.org/Math/>
- (9) Multimodal Interaction Activity, <http://www.w3.org/2002/mmi/>
- (10) WAI, Iniciativa de Accesibilidad Web, <http://www.w3.org/WAI/>
- (11) ATAG, Authoring Tool Accessibility Guidelines , <http://www.w3.org/WAI/intro/atag.php>
- (12) UAAG, User Agent Accessibility Guidelines <http://www.w3.org/WAI/intro/uaag.php>
- (13) WCAG Web Content Accessibility Guidelines, <http://www.w3.org/WAI/intro/wcag.php>
- (14) LEY 34/2002, de 11 de julio, de servicios de la sociedad de la información y de comercio electrónico (LSSICE). (BOE de 12 de Julio de 2003), http://www.congreso.es/public_oficiales/L7/CONG/BOCG/A/A_068-13.PDF
- (15) AENOR-139803:2004. "Requisitos de Accesibilidad para Contenidos en la Web
- (16) WCAG 2.0 Web Content Accessibility Guidelines <http://www.w3.org/WAI/intro/wcag20>
- (17) "Subtitulado y Audiodescripción en páginas Web accesibles", L. Moreno, A. Iglesias, P. Martínez, I Congreso de Accesibilidad a los medios audiovisuales para personas con discapacidad AMADIS´06, Centro Español de Subtitulado y audiodescripción CESyA, Julio 2006.
- (18) IMS AccessForAll Meta-data Specification, <http://www.imsglobal.org/accessibility/>
- (19) LIONDAU, 51/2003, "Ley de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad" <http://www.boe.es/g/es/boe/dias/2003/12/03/>
- (20) Informe sobre "La accesibilidad de los portales universitarios en España", Discapnet, Observatorio de la Accesibilidad, (Febrero 2006), http://www.discalpnet.es/Discalpnet/Castellano/Observatorio_infoaccesibilidad/Accesibilidad+de+Portales+Web+Universitarios+2006.htm
- (21) Proyecto de Reforma de la Ley Orgánica de universidades LOU, <http://www.mec.es/mecd/gabipren/documentos/ProyectoLOU.pdf>
- (22) LEY 6/2001, Ley Orgánica de universidades LOU, de 21 de diciembre, de Universidades, <http://www.boe.es/boe/dias/2001/12/24/pdfs/A49400-49425.pdf#search=%22ley%20de%20universidades%22>
- (23) msn Messenger, <http://join.msn.com/messenger/overview2000>
- (24) EEES, Espacio Europeo de Educación Superior, <http://www.uc3m.es/uc3m/eees/eeesenlaces.html>

Universidad Inclusiva: Cómo superar las barreras de aprendizaje y participación de los estudiantes con discapacidad en la universidad virtual

Ainara Zubillaga del Río

1. Barreras en el acceso a los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) pueden desempeñar un papel fundamental en la superación de las barreras que afrontan las personas con discapacidad. El acceso a una educación de calidad, a través de las opciones formativas basadas total o parcialmente en la red, es una de las posibilidades más prometedoras que ofrecen las tecnologías, y que permite la eliminación de muchas de las barreras establecidas en los contextos educativos presenciales.

Gran parte de las características inherentes a la formación basada en Internet (diversidad de formatos de los materiales didácticos, superación de barreras espacio – temporales, acceso a múltiples recursos vía on – line, flexibilidad y autonomía en el proceso de aprendizaje, etc.) responden a las demandas formativas de las personas con discapacidad y eliminan muchas barreras establecidas en los contextos educativos presenciales (Zubillaga et al., 2004).

Sin embargo, la realidad dista mucho de los presupuestos teóricos, y el acceso real de personas con discapacidad a entornos virtuales de enseñanza presenta

tantos obstáculos como los existentes en las aulas: textos difícilmente comprensibles, presentación desorganizada y desestructurada de la información, problemas de legibilidad, uso de vocabulario complejo, dificultades para la navegación e interacción a través de la aplicación educativa, falta de información de contexto y orientación, etc.

En definitiva, las barreras existentes responden a dos ámbitos: el pedagógico y el técnico. Por tanto, ¿cómo lograr que la enseñanza virtual sea realmente una opción formativa de calidad para las personas con discapacidad?, ¿qué elementos de accesibilidad deben estar presentes para garantizar el acceso de estudiantes con discapacidad a estas opciones formativas?

2. Principios de accesibilidad en los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje

El cumplimiento de los estándares de accesibilidad a la hora de diseñar el entorno virtual, es la única garantía de que los estudiantes con discapacidad no sólo tendrán acceso al mismo, sino que podrán interactuar con todos sus elementos.

El desarrollo de especificaciones que permitan diseñar aplicaciones educativas accesibles, está liderado por una organización del sector de la industria del e-learning, IMS Global Learning Consortium, que establece como principios fundamentales de accesibilidad los siguientes:

1. *Separar el contenido de la presentación.* Es importante diferenciar, conceptual y técnicamente, entre contenido, estructura y presentación. Por contenido entendemos contenidos de aprendizaje, el qué enseñar. La estructura hace referencia a la organización y secuenciación de la información. Y la presentación es el elemento que da forma a los anteriores, permitiendo ofrecer diferentes modalidades (presentación visual, auditiva, táctil, textual, etc.) El nivel de flexibilidad y la capacidad de personalización de la presentación van a determinar el grado de acceso de los alumnos a los contenidos.

2. *Permitir la personalización de la aplicación según las preferencias del alumno.* Cuando las aplicaciones permiten presentar la información de una manera versátil, el contenido se vuelve más accesible, alcanzando a todos los alumnos. Los elementos susceptibles de personalización pueden ser elementos de la pantalla (tipo, estilo, color y tamaño de fuente, colores de fondo, etc.), o las características de la interfaz (como el ofrecer el acceso a través del teclado). Existe un elemento que permite combinar los principios de separación contenido / presentación y la personalización de la aplicación. Se trata de las Hojas de Estilo en Cascada (CSS, Cascading Style Sheets). Una hoja de estilo “es un conjunto de instrucciones que especifican la presentación de un documento” (Egea y Sarabia, 2000:66) Las hojas de estilo asocian estilos (tipo y tamaño de letras, color de texto o de fondo, espaciado, márgenes, alineación de elementos etc.) a documentos HTML. Esto ofrece la posibilidad de separar el contenido, que queda recogido en el

documento HTML, de la presentación, que varía según la hoja de estilo aplicada.

3. *Proporcionar un acceso equivalente al contenido visual y auditivo.* Por “equivalente” entendemos que cumpla la misma función que el elemento al que sustituye o acompaña. Por ello, es preciso establecer si el contenido inicial tiene una función decorativa o realmente transmite información importante para comprender el documento. Los elementos equivalentes pueden ser de naturaleza textual (texto alternativo, subtítulos, transcripciones, etc.), auditiva (una descripción sonora) o táctil (gráficos táctiles).

4. *Proporcionar compatibilidad con las ayudas técnicas y garantizar el acceso e interacción a través del teclado.* Las aplicaciones, software y contenido deben ser compatibles con todo tipo de ayudas técnicas y permitir un total acceso a través del teclado a todos los elementos que componen el entorno virtual (menú, herramientas, directorios, etc.), así como a los contenidos de aprendizaje.

5. *Proporcionar información de contexto y orientación.* Enfrentarse a un entorno formativo virtual requiere un cierto nivel de manejo instrumental de las nuevas tecnologías, así como un conocimiento del propio entorno formativo (de qué herramientas dispone, cómo utilizarlas, que funcionalidades ofrecen, etc.). Por ello, y con el fin facilitar el proceso de aprendizaje, es preciso proporcionar la adecuada información de

contexto y orientación y evitar así la pérdida del alumno dentro del nuevo escenario educativo.

6. *Seguir las Especificaciones IMS y otras especificaciones relevantes, estándares y/o pautas.* En relación con el desarrollo de aplicaciones electrónicas de aprendizaje, existen dos instituciones de imprescindible referencia a las que es necesario remitirse para conocer los estándares y especificaciones para el desarrollo accesible:

- World Wide Consortium (W3C), y en especial su grupo de trabajo Web Accessibility Initiative (WAI).
- IMS Learning Consortium.

7. *Considerar el uso de XML.* XML (Extensible Markup Language) es el metalenguaje creado y recomendado por el W3C. Su capacidad de flexibilidad y transformación le convierte en el instrumento perfecto para garantizar la accesibilidad de las aplicaciones informáticas, permitiendo al usuario manejar elementos como tablas, menús, imágenes, etc., según sus propias necesidades y preferencias.

3. Pautas didácticas para crear entornos virtuales de enseñanza inclusivos

Los elementos didácticos que deben incorporarse a la práctica docente para garantizar la inclusión y participación de estudiantes con discapacidad en los

entornos formativos virtuales, se concretan en tres ámbitos de actuación pedagógica: el diseño y planificación, el desarrollo de la docencia y el proceso de evaluación.

1. *Diseño y planificación*: en los contextos virtuales la fase de diseño resulta especialmente importante, ya que el espacio a la improvisación debe ser mínimo. En el proceso de planificación de la actividad docente, es preciso establecer unos objetivos claros que permitan:

- Orientar la toma de decisiones sobre el acceso alternativo a los contenidos de aprendizaje, en el caso de que un acceso equivalente no sea posible.
- Orientar el proceso de evaluación.

2. *Desarrollo de la docencia*: que presenta dos ámbitos de actuación fundamentales:

- Posibilitar el acceso a los contenidos:
 - Proporcionar formatos alternativos a los contenidos de aprendizaje.
 - Asegurar que la información presentada en distintos formatos es equivalente tanto en el contenido como en el / los objetivo/s que persigue.

- Garantizar la participación de estudiantes con discapacidad en los procesos de interacción:

- Gestionar las herramientas de comunicación y colaboración adecuadamente, proporcionando, si es necesario, formas de participación alternativas.
- Establecer pautas y mecanismos de participación en la utilización de herramientas de trabajo colaborativo, que aseguren la intervención de estudiantes con discapacidad en el proceso de aprendizaje en grupo.
- Ofrecer al alumno la posibilidad de demostrar su aprendizaje de maneras diversas: exposiciones orales, trabajos escritos, representación gráficas, etc.

3. *El proceso de evaluación:* no se trata sólo de definir los criterios de evaluación, sino también la equivalencia entre resultados basados en diferentes formatos y condiciones de aplicación de las pruebas para los estudiantes con discapacidad. Con el fin de garantizar la equidad del proceso de evaluación, el docente ha de:

- Diseñar prueba de evaluación que permitan al estudiante controlar su proceso de evaluación y adaptarlo a sus necesidades.
- Proporcionar alternativas para los contenidos, formato o proceso de evaluación.

4. Objetivo final: Desarrollo de culturas tecnológicas inclusivas en la Universidad

El desarrollo de una cultura inclusiva en la universidad es responsabilidad de todos los miembros de la comunidad universitaria. Si la universidad, como institución que lidera los cambios culturales en la sociedad, no es ajena a la incorporación de los avances tecnológicos en los procesos educativos, como institución abierta y democrática, tampoco debe ser ajena al fenómeno de la diversidad. Es importante, pues, poner en marcha acciones dirigidas a asegurar y fomentar no sólo el acceso, sino también la participación activa de todos los miembros de la comunidad universitaria en las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías, tales como:

- Potenciar e incentivar acciones formativas y de sensibilización orientadas a toda la comunidad universitaria (profesorado, alumnado y personal administrativo).
- Revisar las titulaciones universitarias para evaluar la presencia de contenidos sobre la atención a las personas con discapacidad y sus necesidades.
- Fomentar la investigación interdisciplinar en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje.
- Comprar y utilizar productos y sistemas técnicos que cumplan los requisitos de accesibilidad.

Es la acción conjunta de estas propuestas el motor generador de entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje accesibles. Lograr una accesibilidad real no supone simplemente la eliminación de barreras arquitectónicas, comunicativas o de acceso a la información, sino también la supresión de barreras mentales. En definitiva, el desarrollo de una cultura tecnológica inclusiva dentro de las instituciones de Educación Superior, que posibilitará que los entornos formativos virtuales constituyan realmente una opción educativa de calidad para las personas con discapacidad.

Referencias bibliográficas

Alba Pastor, C.; Zubillaga del Río, A. & Ruiz Moreno, N. (2003). "Educación Superior y discapacidad: Accesibilidad de las páginas web de las universidades estatales". Primeras Noticias. Comunicación y Pedagogía 188: 25-30.

Egea García, C. & Sarabia Sánchez, A. (2000). Diseño Accesible de Páginas Web. Murcia, Consejería de Trabajo y Política Social. Dirección General de Política Social.

IMS Global Learning Consortium (2002). IMS Guidelines for Developing Accessible Learning Applications. Version 0.6.. White Paper.. Recuperado el

1 0 / 1 2 / 0 5

e n

http://www.imsglobal.org/accessibility/accwpv0p6/imsacc_wpv0p6.html

Marcelo, C., Puente, D., Ballesteros, M.A. & Palazon, A. (2002). E learning. Teleformación. Diseño, Desarrollo y Evaluación de la Formación a través de Internet. Barcelona, Gestión 2000.

Rose, D.H. & Meyer, a. (2002). Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning. Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development.

Zubillaga del Río, A., Alba Pastor, C. & Ruiz Moreno, N. (2004). “Evolución de la accesibilidad de las páginas Web de las universidades españolas en el bienio 2002 – 2004”. En Soto Pérez, F.J. & Rodríguez Vázquez, J. (Coord.), Tecnología, Educación y Diversidad: Retos y realidades de la inclusión digital. Murcia, Consejería de Educación y Cultura.

La formación del audiodescriptor y el subtitulador para sordos: un reto europeo para la Universidad española

Autores

Ballester, Ana (UGR, Universidad de Granada); Lorenzo, Lourdes (Universidade de Vigo); Matamala, Anna (UAB, Universitat Autònoma de Barcelona); Orero, Pilar (UAB, Universitat Autònoma de Barcelona); Pereira, Ana (Universidade de Vigo).

Índice

1. La audiodescripción para ciegos (AD) y la subtitulación para sordos (SpS): definición y características.
2. La AD y la SpS hoy en España: evolución y marco legislativo
3. Los profesionales de la AD y la SpS: perfil y condiciones de trabajo
4. Accesibilidad y formación: estado de la cuestión

1. La audiodescripción para ciegos (AD) y la subtitulación para sordos (SpS): definición y características

La audiodescripción (en adelante AD) es un servicio especialmente destinado a las personas ciegas o visualmente discapacitadas. Consiste en un comentario condensado que se teje alrededor de la banda sonora de un producto audiovisual (programa de TV, película, obra de teatro, etc.), y que explota las pausas para explicar la acción que se desarrolla en la escena, describir lugares así como personajes, su vestuario, lenguaje corporal y expresiones faciales,

con la finalidad de aumentar la comprensión del texto audiovisual por parte del discapacitado visual.

La subtitulación para sordos (SpS) es un servicio destinados a personas con discapacidad auditiva consistente en insertar, normalmente en la parte inferior de la imagen, un resumen de la información auditiva de un producto audiovisual. El objetivo de la SpS es sustituir los elementos más importantes de la banda sonora por una representación escrita cuyas características principales son, según Ivarson y Carroll, 1998, De Linde y Kay, 1999 y UNE 153010 (en Matamala, en prensa):

- *Identificación de los emisores* mediante un color de caracteres diferentes, en el caso del subtitulado grabado, o mediante la inclusión del nombre antes de la intervención en el subtitulado en directo.
- *Reproducción de efectos sonoros*, como la música u otros tipos de sonidos (un teléfono, un ruido, etc.). Se puede hacer mediante una descripción, una onomatopeya o mediante otros símbolos.
- *Reproducción de elementos suprasegmentales*, como la entonación, el ritmo, la prosodia, el énfasis, el tono de voz o los acentos. La solución se encuentra en recursos tipográficos, la incorporación de información contextual entre paréntesis e incluso en el uso de emoticonos.
- *Adaptación de la velocidad de lectura*: la velocidad de lectura de la comunidad sorda es distinta a la de los oyentes, e incluso cabe distinguir entre la sordera congénita o adquirida.
- *Importancia de la sincronización*: aunque es fundamental en todo tipo de subtitulación, es prioritaria en la SPS para evitar que los no oyentes vean un movimiento de labios que no se corresponde con un subtítulo.

La AD y la SpS se convierten así en la forma por la cual las personas con deficiencias visuales y acústicas pueden tener acceso al cine, la televisión y otras artes visuales (Ballester, en prensa).

La AD y la SpS son dos técnicas de accesibilidad a los medios que pueden no requerir conocimientos de lenguas extranjeras puesto que los programas audiovisuales pueden hacerse accesibles mediante transferencias intralingüísticas de castellano al castellano, por ejemplo. Sin embargo tanto la AD como la SpS entrañan un proceso de transferencia intersemiótica que van más allá de la definición que tradicionalmente se ha hecho de la traducción no solo como proceso lingüístico sino también cultural. Por una parte porque suponen traducir lo visual en verbal y por otra, lo oral en escrito.

En países como España, sin embargo, gran parte del trabajo accesible va a tener que desarrollarlo un traductor o al menos una persona con competencias en lenguas extranjeras. Puesto que la AD y la SpS están muy relacionadas con el doblaje, el subtitulado y el *voice-over* o voces superpuestas, tiene sentido incluir su formación en los Estudios de Traducción Audiovisual.

2. La AD y la SpS hoy en España: evolución y marco legislativo

En el estado español, y siguiendo el modelo de la BBC,¹ los primeros programas con subtítulos para sordos se emitieron en 1990, primero en la Televisió de Catalunya y, dos meses después, en TVE. Poco a poco, muchas otras cadenas fueron ofreciendo este servicio: Canal Sur en 1998, Telecinco y Euskal Telebista en 1999, Antena3 en 2001, Tele Madrid y Canal Nou en 2002

¹ En el intervalo blanco vertical (IBV) se introduce el teletexto, un servicio de información complementaria a través del cual se realiza la emisión de los subtítulos cerrados, es decir, que el espectador puede elegir o no el añadir a la banda sonora original los subtítulos correspondientes.

y los dos canales infantiles de pago, Cartoon Network y Disney Channel, en 2000 y 2003 respectivamente. Más de un millón de personas con pérdidas auditivas se ha visto beneficiado por el progresivo aumento de programas que han incorporado el servicio de SpS: mientras que en 1998 suponía 1.185 horas al año, en 2004 llegaba a las 23.000 (Real Patronato de la Discapacidad, 2005, en Pereira y Lorenzo, 2006).

Por su parte, prácticamente toda la AD en España la consume y realiza la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE). Ésta proyectó la primera película audiodescrita al español, *El último tango en París*, en 1987 (García Soria, 2004). Este primer proyecto puso las bases para que la ONCE crease en 1993 *Audesc*, un sistema de realización y promoción de audiodescripciones en español (Mateos Míguez, 2005: 39). El material audiodescrito es utilizado por los 65.952 afiliados (ONCE 2002) de forma gratuita mediante sistema de préstamo o proyección en los centros de la ONCE. Asimismo, esta organización ofrece su servicio de audiodescripción en los festivales de cine y en representaciones teatrales, y convoca anualmente los *Premios Tiflos de cine corto Audesc*, que subvencionan la producción y audiodescripción de los cortometrajes que reúnan los requisitos de la convocatoria (Mateos Míguez, 2005: 42, 43). Además de la ONCE, algunas televisiones han emitido o emiten programas audiodescritos², pero el número de horas es todavía muy escaso. Además, a diferencia de lo que sucede con el subtítulo para sordos, la AD apenas se ha incorporado al mundo del DVD en España³ (Pereira y Lorenzo, 2006).

² TVE emitió desde diciembre a abril de 2002 una serie de dibujos animados (*Nicolás*), de mayo a diciembre de 2003 una película por semana y, en la actualidad, algunos programas de forma aislada. Televisió Autònòmica de Catalunya (TV3) emite una serie de humor una vez por semana y Canal Sur emite desde 1993 programas audiodescritos con cierta regularidad (Mateos Míguez, 2005: 34, 35).

³ Acaban de salir al mercado las dos primeras películas audiodescritas en español en formato DVD: *Match Point* y *Torrente 3*.

Poco a poco, y gracias al trabajo de las organizaciones y asociaciones de discapacitados y de los medios de comunicación, la sociedad española se ha ido sensibilizando ante las necesidades de una parte de sus miembros, y todo ello se ha reflejado en diversas iniciativas por parte de la Administración. Así, en junio de 2001 se aprueba la *Ley de Fomento y Promoción de la Cinematografía y el Sector Audiovisual*, en la que se incentiva con subvenciones públicas a cualquier obra cinematográfica que incorpore SpS y AD (Pereira y Lorenzo 2006,).

Dos años después, en julio de 2003, se aprueba el *I Plan de Accesibilidad 2004-2012*, cuyo objetivo es obtener un “Diseño para todos” que a su vez implique la plena igualdad de los individuos; este plan aboga por la necesidad de introducir paulatinamente en los estudios universitarios el concepto de “Diseño para todos”. Poco después, el 2 de diciembre de 2003, se aprueba la *Ley de Igualdad de Oportunidades, No Discriminación y Accesibilidad Universal*, en la que se contempla un plazo para que los contenidos de los medios sean accesibles; sin embargo, esta ley no tiene carácter sancionador. También en 2003, el Ministerio de Trabajo encarga la redacción de sendas normas para regular el subtitulado para sordos (UNE 153010, AENOR 2003) y la audiodescripción para invidentes (UNE 153020, AENOR 2005), y en 2005 se crea el Centro Español de Subtitulado y Audiodescripción (CESyA) –dependiente del Real Patronato de la Discapacidad y gestionado por la Universidad Carlos III de Madrid– para promover estas dos modalidades de trasvase audiovisual y asegurar la accesibilidad a los medios y situaciones de comunicación audiovisual (Pereira y Lorenzo, 2006).

Por otra parte, la Secretaría de Estado de Telecomunicaciones y para la Sociedad de la Información del Ministerio de Industria ha creado, en marzo de

2005, el Foro de la Televisión Digital (TVD), encargado de promover la implantación y desarrollo de la televisión digital. Este foro cuenta con un grupo de trabajo sobre accesibilidad en TVD para personas con discapacidad en el que está presente la universidad española a través de la Facultad de Traducción de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), la Facultad de Filología y Traducción de la Universidad de Vigo (UVI), la Escuela Técnica Superior de Telecomunicaciones de la Universidad Complutense de Madrid (UCM) y la Facultad de Derecho de la Universidad Carlos III (UC3M) (Pereira y Lorenzo, 2006).

Finalmente, no podemos dejar de mencionar la *Ley General Audiovisual*, que está en este momento en fase de debate parlamentario y cuyo objetivo es refundir las normas vigentes, adaptarlas al contexto tecnológico y social, y regular el régimen jurídico de la radio y la televisión. Por lo que respecta a la accesibilidad, se establece la obligatoriedad de facilitar el acceso de las personas con discapacidades a la programación televisiva mediante SpS, lengua de signos y AD. Asimismo, se expone el calendario y porcentaje de material accesible que han de emitir los operadores del servicio público, los titulares de una licencia nacional y los titulares de los restantes canales de televisión con ámbito de cobertura nacional si su audiencia no sobrepasa el diez por ciento de la audiencia potencial en su ámbito de cobertura⁴ (Utray, 2005: 35, en Pereira y Lorenzo, 2006).

Todas estas medidas legislativas tendrán importantes repercusiones socioculturales, especialmente en el ámbito de la comunicación. La demanda de profesionales especializados en este campo va a ser pues cada vez mayor.

⁴ En 2015, los operadores del servicio público tendrán que emitir el 100% de su programación subtitulada y el 10% signada y audiodescrita; los titulares de una licencia nacional emitirán el 80% de sus programas subtitulados y el 5% signados y audiodescritos; finalmente, el resto de canales nacionales con menos del 10% de audiencia subtitarán el 60% de su programación y signarán y audiodescrirán el 2%.

3. Los profesionales de la AD y la SpS: perfil profesional

Según Matamala (en prensa), los profesionales de la AD y la SpS deben tener conocimientos técnicos, pero reunir las siguientes habilidades:

- Capacidad de traducir imágenes en palabras (traducción intersemiótica), intralingüística e interlingüística, según el encargo.
- Capacidad de comprensión del texto fílmico en toda su complejidad.
- Capacidad de seleccionar críticamente la información más relevante, tanto visual como textual.
- Capacidad de traducir imágenes en palabras (traducción intersemiótica), intralingüística e interlingüística, según el encargo.
- Dominio lingüístico y de las convenciones del medio, tanto técnicas como ortotipográficas.
- Capacidad de síntesis y condensación para ajustar el texto a un espacio limitado manteniendo el sentido original, recurriendo a la reformulación y al uso de sinónimos.
- Capacidad de adaptación de la lengua al público meta y al producto: dominio de los distintos registros lingüísticos.

Se trata en uno y otro caso de un perfil que coincide en gran medida con el del traductor y que, como asegura Díaz Cintas, si realmente queremos satisfacer las necesidades de discapacitados visuales y auditivos, requiere de una formación académica rigurosa, como mínimo a nivel de máster.

4. Accesibilidad y formación: estado de la cuestión

Los Estudios de Traducción, y en particular los de Traducción Audiovisual, son el campo en el que la comunicación accesible se está desarrollando como disciplina en la actualidad (Díaz Cintas, 2005; Gambier, 2004, en Orero 2005).

Desde la Universidad, los estudiosos que desarrollan su labor dentro de las distintas modalidades de traducción audiovisual, fundamentalmente doblaje, subtulado y voces superpuestas, han seguido muy atentamente el progresivo aumento de horas de programas accesibles y han sabido ver la necesidad de formar traductores audiovisuales que incorporen a sus conocimientos el hacer accesibles los materiales con los que trabajan. De ahí que hayan añadido el estudio de la SpS y la AD a sus líneas de investigación.

Con respecto a la formación, el interés por incluir la accesibilidad en la traducción audiovisual es creciente (Orero, 2005a; Orero 2005b) y se refleja en la creación, en algunas Universidades españolas, de asignaturas de grado y cursos de postgrado y doctorado dentro de este ámbito. La Facultad de Traducción e Interpretación de la UAB incluye, desde el curso 2004/2005, en su Máster de Traducción Audiovisual, tanto en formato presencial como en línea, un módulo de subtulado para sordos y, en el curso 2005/2006, se imparte en esta Facultad la asignatura de libre elección "Accesibilidad en los medios", cuyos contenidos incluyen subtitulación interlingüística para sordos, audiodescripción y páginas web accesibles.

Por su parte, el Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada (UGR), junto con la Facultad y el Departamento de Traducción e Interpretación, han lanzado en noviembre de 2005 un Experto universitario en subtitulación para sordos y audiodescripción para ciegos, de 459 horas y dirigido a estudiantes de último curso, diplomados y licenciados, así como a

subtituladores y audiodescriptores interesados en completar su experiencia profesional con conocimientos teóricos y avalarla con un título universitario.

En la Universidad de Sevilla (US) se ofrecen a partir de enero de 2006 sendos módulos de 50 horas de subtitulado para sordos y audiodescripción para invidentes en el Máster universitario en traducción audiovisual aplicada a la subtitulación y al doblaje.

En la Universidad de las Palmas de Gran Canaria (ULPGC), ha comenzado su andadura en octubre de 2005 un Máster en subtitulado y audiodescripción (MSA) cuyos contenidos se organizan en tres grandes bloques de docencia presencial (introducción a la traducción audiovisual, técnicas de subtitulado para sordos y técnicas de audiodescripción para ciegos), un período de prácticas especializadas en empresas y, por último, una tesina consistente en un trabajo de investigación sobre cualquiera de los módulos impartidos.

Finalmente, en la Universidad de Vigo se imparten, en los cursos académicos 2004/2005 y 2005/2006, los cursos de doctorado “Características diferenciales del subtitulado intralingüístico para sordos” y “Subtitulado interlingüístico para sordos inglés-español/galego”, así como unidades de subtitulado y audiodescripción en la asignatura de quinto curso de la licenciatura de Traducción e Interpretación “Traducción para los medios audiovisuales inglés-español” (Pereira y Lorenzo, 2006: 653-654).

Fuera de España, en la Universidad de Surrey (Reino Unido) existe un máster en traducción audiovisual que incluye módulos de AD y SpS.

Por otra parte, congresos internacionales como “In Other Words” – organizados en Londres en 2004 – y “Media for All”, organizado en Barcelona

en 2005, son claros ejemplos del creciente interés académico que ha despertado en este campo. Además han nacido grupos de investigación sobre el tema, como Transmedia, TRADIS, TRACCE o la red temática CEPACC. Se han escrito numerosos artículos académicos, una tesis doctoral sobre SpS (Neves 2005) y hay varias tesis en curso. En algunas Universidades, como las de Vigo y Granada, se han escrito varios proyectos fin de carrera sobre el tema. Todo esto demuestra que tanto la AD como la SpS se están convirtiendo en un campo de investigación con perfil académico dentro de la Universidad (Orero, 2005C: 9).

Este interés académico por la accesibilidad de los medios apunta a un nivel de profesionalización de la AD y la SpS que va de la mano de la investigación. Los audiodescriptores y los subtituladores para sordos pronto van a gozar de un reconocimiento social que no tienen hasta ahora –derechos de autor, condiciones de trabajo, tarifas...-. Esta integración progresiva de la accesibilidad en la sociedad sin duda nos va a beneficiar a todos, profesionales y usuarios, que van a disfrutar de un producto cada vez mas accesible y de más calidad (Orero, 2005c: 10). Además nos sitúa, por primera vez, a un nivel cercano al europeo, donde audiodescriptores y subtituladores tienen –al igual que en Estados Unidos-, en la mayoría de los casos, formación universitaria.

BIBLIOGRAFÍA

- Ballester Casado, Ana (en prensa): "La audiodescripción: apuntes sobre el estado de la cuestión y las perspectivas de investigación". *Cadernos de Tradução*. Universidad Federal de Salvador de Bahía.
- Bourne, Julian y Catalina Jiménez (en prensa): "From the visual to the verbal in two languages: a contrastive analysis of the audiodescription of *The Hours* in English and Spanish", in Jorge Díaz Cintas, Pilar Orero & Aline Remael (eds.) (en prensa), *Media for all. Accessibility in Audiovisual Translation*. Amsterdam: Rodopi.
- Chaume, Frederic (2004): *Cine y traducción*. Madrid: Cátedra.
- Díaz Cintas, Jorge (2005a): "Nuevos retos y desarrollos en el mundo de la subtitulación". *Puentes* 6: 13-20.
- Díaz Cintas, Jorge (2005b): "Audiovisual Translation Today. A Question of Accessibility for All". *Translating Today* 4: 3-5.
- Hyks, Veronika (2005): "Audio Description and Translation. Two related but different skills". *Translating Today* 4: 6-8.
- Matamala, A. (en prensa): "La accesibilidad en los medios: aspectos lingüísticos y retos de formación", en Álvaro Pérez-Ugena y Coromina (ed.), *La accesibilidad en la era de la TV Digital*. Madrid: Laberinto.
- Neves, Josèlia (en prensa): "Interlingual Subtitling for the Deaf (and Hard of Hearing)". Comunicación presentada en el Congreso *In So Many Words*. Surrey Roehampton University, Londres, febrero de 2004.
- Orero, Pilar (2005a): "La inclusión de la accesibilidad en comunicación audiovisual dentro de los estudios de traducción audiovisual". *Quaderns. Revista de Traducció* 12: 173-185.

- Orero, Pilar (2005b): "Teaching Audiovisual Accessibility". *Translating Today* 4: 12-15.
- Orero, Pilar (2005c): "Audio Description: Professional Recognition, Practice and Standards in Spain". *Translation Watch Quarterly* 1: 7-18, December 2005, TSI: Melbourne.
- Pereira, Ana (2005a): "El subtulado para sordos: estado de la cuestión en España", *Quaderns. Revista de Traducció* 12: 161-172.
- Pereira, Ana y Lourdes Lorenzo (2005b): "Evaluamos la norma UNE 153010: Subtitulado para personas sordas y personas con discapacidad auditiva. Subtitulado a través del teletexto". *Puentes* 6: 21-26.
- Pereira Rodríguez, Ana y Lourdes Lorenzo (2006): "La investigación y formación en accesibilidad dentro del ámbito de la traducción audiovisual", en C. Gonzalo García y P. Hernández, *CORCILLUM Estudios de traducción, lingüística y filología dedicados a Valentín García Yebra*, Madrid: Arco Libros, 649-658.
- Utray, Francisco (2005): *Iniciativas y tendencias en España para el desarrollo de la accesibilidad en televisión digital para personas con discapacidad sensorial*. Madrid: Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad de la UCM. Trabajo de investigación DEA inédito.

UNIVERSIDAD INCLUSIVA: EL PAPEL DE LAS TECNOLOGÍAS EN EL ACCESO Y PARTICIPACIÓN DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

M^a Pilar Sánchez Hípola y Eva Herrera Palacios

¿QUÉ QUEREMOS DECIR CUANDO HABLAMOS DE UNIVERSIDADES INCLUSIVAS? ¿DEBEN SER INCLUSIVAS LAS UNIVERSIDADES?

La reforma que se está iniciando en nuestra universidad al incorporarnos al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y la adopción del sistema de crédito europeo -ECTS- supone un importante reto en el acceso igualitario a la Enseñanza Superior de las personas con discapacidad y esto, a su vez, comporta planificar programas y acciones, tomar decisiones de adaptación curricular, incorporar las nuevas tecnologías para dar respuesta a las demandas de todos los estudiantes, con y sin discapacidad, medidas para el desarrollo de los servicios y sus estructuras.

Uno de los principios esenciales de la Escuela Inclusiva alude fundamentalmente al respeto y reconocimiento de la diferencia en los alumnos para orientar las acciones educativas fundamentadas en la Pedagogía de la Diversidad. En las Universidades Inclusivas, el respeto a las diferencias y el reconocimiento de la diversidad ha de ser un principio que oriente tanto el compromiso de las instituciones universitarias como las prácticas del profesorado universitario. En los últimos diez años, las universidades españolas, para la atención del colectivo de estudiantes con discapacidad, han creado servicios o unidades de apoyo que han recibido distintas denominaciones en cada una de ellas. Actualmente, la mayoría disponen de

estos servicios y cada vez va en aumento la utilización de éstos, incluso a través de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC).

TECNOLOGÍA Y UNIVERSIDADES INCLUSIVAS: INTERNET Y LOS SERVICIOS DE APOYO A LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD

Los servicios, programas y unidades de atención a estudiantes con discapacidad en las universidades españolas tienen su origen y desarrollo en la década de los 90. Surgen como una medida tomada por parte de las universidades para facilitar el acceso y la integración de estos estudiantes en la Educación Superior.

Actualmente, las instituciones universitarias han asumido la existencia, incorporación y utilización de las nuevas tecnologías, generando nuevas formas de comunicación y novedosos modelos organizativos y pedagógicos basados, total o parcialmente, en las redes digitales. A este respecto, se podría decir que las aportaciones y cambios que las TIC han generado y están ofreciendo a todas las personas, especialmente a las personas con discapacidad, hacen referencia a una mayor facilidad en el acceso a información y formación de calidad desde cualquier lugar y en cualquier momento. Desde un nivel más específico, cabe señalar como aportaciones relevantes de las TIC las siguientes:

- a) Acceso generalizado de todos los colectivos de estudiantes a ofertas formativas, superando barreras espacio-temporales.
- b) Respuesta a las necesidades de formación continua “a medida”.
- c) Posibilidad de participar en entornos de investigación multidisciplinares.

No obstante, la asistencia de estudiantes con discapacidad ha sido y es limitada y a ello se une las dificultades o limitaciones que tienen en el acceso a

la universidad, constituyendo una importante limitación el acceso a los servicios que las instituciones universitarias ofrecen a través de Internet. Como señala Alba, 2001, 2005, aunque existen iniciativas en el ámbito político para lograr la accesibilidad a la Sociedad de la Información de las personas con discapacidad, los resultados de las investigaciones ponen de manifiesto que, en lugar de eliminar barreras, la sociedad digital está generando nuevas formas de exclusión, la llamada *infoexclusión*.

LAS TIC COMO ELEMENTO DE *EXCLUSIÓN* EN LOS ENTORNOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR

En la actualidad, parece clara la presencia cada vez mayor de las nuevas tecnologías en el ámbito universitario, sin embargo, a pesar de su introducción en las instituciones de Educación Superior y los cambios generados por éstas, las estadísticas continúan mostrando una escasa presencia de estudiantes con discapacidad en este nivel de estudios. La última encuesta realizada sobre este tema por el INE, 1999, señala que de los más de tres millones y medio de personas con alguna discapacidad, tan sólo un 3,6% de ellos tiene estudios universitarios. En la Universidad Complutense de Madrid, por ejemplo, el porcentaje de alumnos registrados es de 0,34%. Si realizamos un análisis de los motivos de estas bajas cifras encontramos lo siguiente:

- Por un lado, se puede deducir que se trata, según Sánchez Montoya, 2002, de un proceso de “selección natural” que comienza en los primeros niveles del sistema educativo, aunque, cabe añadir que hoy en día esta situación está cambiando y el acceso de estudiantes con discapacidad a los estudios primarios y secundarios es cada vez mayor.

- En relación con lo anterior, es preciso, por tanto, identificar factores específicos e inherentes a la universidad que dificultan la participación de este colectivo en este nivel educativo. Sánchez Montoya, 2002 identifica como principales problemas la movilidad y el acceso a la información. En el primer caso, de tipo físico, las soluciones son más evidentes y fáciles de aplicar. Sin embargo, en relación con el segundo aspecto, la dificultad es mayor dado que “no existe conciencia de la necesidad de diseñar información a incluir en la Red de una forma accesible. Cuando ya se ven ciertos progresos en la accesibilidad al medio físico, se sigue manifestando la necesidad de profundizar más en la accesibilidad en la comunicación, y el uso de Internet es un elemento más de ésta”. Egea, 1998.

Esta realidad ha determinado que, dentro de la Universidad Complutense de Madrid, surja un servicio orientado a mejorar la accesibilidad de las personas con discapacidad a la educación a través de un contexto formativo bastado en las TIC: **Cátedra Microsoft de Accesibilidad a la Educación.**

CÁTEDRA MICROSOFT DE ACCESIBILIDAD A LA EDUCACIÓN

La **Cátedra Microsoft de Accesibilidad a la Educación (CMAE)** constituye un espacio de investigación y docencia dedicado a generar un conocimiento teórico y de aplicación práctica sobre la Accesibilidad a las Tecnologías de la Información y de la Comunicación y los servicios (informativos, formativos y de comunicación) que, a través de ellas, se ofertan para las personas con discapacidad, en el marco de la colaboración Universidad-Empresa.

CMAE surge como evolución de un servicio: **Observatorio Complutense de Accesibilidad a la Educación Superior (OCAES)**, creado en 2002 y centrado en la investigación y difusión de la información relacionada con el acceso de las personas con discapacidad a la oferta formativa de Educación Superior (universidades, enseñanzas de postgrado, entornos de teleformación, formación a distancia, etc.). La Cátedra se firmó en convenio entre la UCM y Microsoft Ibérica en 2005. Ésta, a diferencia de OCAES, amplía su campo de actuación y se centra en la accesibilidad a la educación en un contexto más global. Entre sus objetivos, cabe destacar los siguientes:

- Investigación y desarrollo de pautas y acciones para el desarrollo de espacios de formación y comunicación accesibles.
- Diseños de acciones formativas sobre la accesibilidad dirigidas a diferentes colectivos implicados en el desarrollo y difusión del *Diseño para Todos*.
- Creación de un equipo de trabajo que pueda ofrecer apoyo a instituciones del ámbito de la Educación Superior y de las Administraciones Públicas en el desarrollo de proyectos formativos accesibles didáctica y técnicamente.
- Generación de un espacio de intercambio de información y experiencias; de trabajo colaborativo y de identificación de buenas prácticas, sobre los diferentes aspectos relevantes dentro de la temática de la Accesibilidad.
- Recopilación, sistematización y difusión de la información referente a la cultura de la Accesibilidad.
- Fomento de la colaboración e intercambio con instituciones de ámbito nacional e internacional, con el fin de crear una red de instituciones en

contacto permanente que lleven a cabo proyectos conjuntos en este tema de interés común.

Tal y como se puede apreciar, la Cátedra Microsoft de Accesibilidad a la Educación presenta planteamientos basados en la cooperación, el intercambio y el trabajo en virtud de un espacio educativo accesible, especialmente en términos de comunicación. Por este motivo sus líneas de trabajo se caracterizan por los siguientes aspectos:

1. **Acción y desarrollo.** En este primer eje de actuación cabría destacar la propuesta de Premios de Diseño Accesible y la publicación de una *Guía sobre accesibilidad de los materiales digitales para docentes*, orientada a que los profesionales hagan sus prácticas y materiales formativos accesibles.
2. **Investigación.** Entre los proyectos de investigación en los que estamos trabajando se podría resaltar *La accesibilidad de los estudiantes con discapacidad a la Educación Superior*, basado en el estudio de casos y experimentación; y *Accesibilidad a los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje: Accesibilidad de las aplicaciones e implicaciones en la práctica docente*.
3. **Asesoramiento.** La Cátedra asesora a los centros, profesores y técnicos de la UCM en el propósito de lograr la accesibilidad de los espacios Web.
4. **Formación.** CMAE ofrece espacios de formación dirigidos tanto a personal técnico y de la administración, como personal informático y profesorado, para adecuar su docencia de forma que permita la

participación de estudiantes con discapacidades; y para el desarrollo de materiales de apoyo a la docencia o cursos en formato digital.

5. **Información.** La Cátedra dispone como medio de información especializada los siguientes servicios: página Web, bases de datos, listas de distribución y foros especializados (propio o enlaces), enlaces de interés, boletín periódico (en formato electrónico, en el que se recogen noticias de interés, convocatorias, normativa, etc.), y observatorio (dedicado al estudio y seguimiento de la accesibilidad en las instituciones de Educación Superior y otras instituciones públicas).

6. **Comunicación.** Vínculos de comunicación y colaboración con diferentes interlocutores en instituciones relacionadas con el ámbito de la discapacidad y de la accesibilidad, a través de comunicaciones directas y a través de foros y listas de distribución, tanto locales, como autonómicas, nacionales e internacionales (Europa, Latinoamérica, EEUU,...):

- Con instituciones universitarias: Universidades, Oficina de Atención a estudiantes con discapacidad,...
 - Con administraciones públicas: Ministerio de Educación, IMSERSO, Ayuntamiento y Comunidad de Madrid.
 - Con instituciones relacionadas con el ámbito de la discapacidad y de la accesibilidad: Sidar, Real Patronado, ONCE, Confederación Nacional de Sordos, CERMI,...
- **Divulgación.** Uno de los principales objetivos de la Cátedra consiste en generar conocimiento y pautas metodológicas para su irradiación a otros contextos. Para ello, se plantea la difusión de las actividades

desarrolladas en diferentes foros especializados y de divulgación y sensibilización a público en general, como organizadores o como asistentes: Jornadas, Congresos, Seminarios nacionales e internacionales; Cursos monográficos, Universidades de verano; encuentros; etc.

La presentación de estas líneas de acción hace de CMAE un servicio extraordinariamente vinculado al tema de accesibilidad y al proceso de sensibilización social con respecto a las necesidades de las personas con discapacidad y, por ende, al cumplimiento al principio de igualdad de oportunidades.

CONCLUSIONES

En definitiva, se puede decir que las personas con discapacidad en la Educación Superior tienen una presencia muy por debajo de lo que cabría esperar como consecuencia del grado de limitación que pueden producir algunas discapacidades. No obstante, y desde una perspectiva crítica y holística, hay que atribuir este bajo porcentaje a las barreras que se suceden a lo largo del sistema educativo y a los modelos estructurales, organizativos y formativos para el acceso y participación en las propias instituciones educativas. Sin embargo, esta perspectiva global no debe eclipsar la situación existente con respecto a las posibilidades de participación en la Educación Superior que las TIC ofrecen a las personas con discapacidad y que habla de meras potencialidades. La inclusión de las nuevas tecnologías no ha generado el efecto deseado, sino el contrario, y convierten el acceso de las personas con discapacidad a la universidad en una asignatura pendiente.

Esta situación determina que surja la necesidad de crear espacios u organismos desde los cuales se aborden los diferentes frentes de acción claves en la mejora de la accesibilidad en términos globales dentro del ámbito de la Educación Superior. Las líneas de acción de tales organismos pueden plantearse desde una perspectiva holística y abordar los distintos aspectos que donde pueden aparecer barreras: arquitectura, comunidad, nuevas tecnologías, etc.; o plantearlos desde un ámbito de trabajo concreto centrado en alguna de estas áreas. Esta es precisamente la naturaleza de la Cátedra Microsoft de Accesibilidad a la Educación, dado que, sin perder de vista el horizonte de aspectos sobre los que trabajar en pro de asegurar la igualdad de oportunidades en el acceso y permanencia en el sistema educativo, tiene un ámbito de actuación centrado en mayor medida en el tema de nuevas tecnologías.

En conclusión, la completa inmersión en la Sociedad de la Información en la que nos encontramos presenta varias exigencias con respecto al sistema educativo. Por un lado, y como aspecto más obvio y trascendente, exige una incorporación de estas herramientas en los entornos de enseñanza-aprendizaje, a fin de formar a los alumnos desde una perspectiva integradora y coherente con la realidad. Por otro lado, y en relación con el tema que nos ocupa, resulta imprescindible actuar en relación con el principio de igualdad de oportunidades y poner estos instrumentos a disposición de las personas con discapacidad, no sólo mediante adaptaciones que permitan su uso sino desde una concepción que los constituya como posibles ejes para facilitar su accesibilidad a la educación. Para ello, es preciso que desde el sistema educativo se realicen estudios y acciones encaminadas a hacer realidad esta

propuesta, de forma que la Cátedra Microsoft de Accesibilidad a la Educación se configura como un claro ejemplo de ellos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alba Pastor, C. (2001): "Educación y diversidad en una sociedad tecnológica".

En M. Area (Coord.).Educación en la sociedad de la Información. Bilbao, Desclée: 295-320.

Alba Pastor, C. (2005): Educación Superior sin barreras. La accesibilidad de las universidades para los estudiantes con discapacidad.

Alba Pastor, C., Zubillaga del Río, A. & Ruiz Moreno, N. (2003): "Educación Superior y discapacidad: Accesibilidad de las páginas web de las universidades estatales". En Primeras noticias. Comunicación y Pedagogía 188: 25-30.

Egea García, C. (1998): Accesibilidad en los servidores de la Administración Pública. Recuperado el 27/02/02 en:

<http://usuarios.discapnet.es/disweb2000/art/admonweb3.htm#int>

Sánchez Montoya, R. (2002): "El papel de las nuevas tecnologías en la estimulación de las inteligencias". En J. Soto Pérez y J. Rodríguez Vázquez (Coord): Las nuevas tecnologías en la respuesta educativa a la diversidad. Murcia, Consejería de Educación y Cultura.

Zubillaga del Río, A.; Alba Pastor, C; Ruiz Moreno, N; Sánchez Hípola, M.P. y Llana Díaz, L. (2004): Evolución de la accesibilidad de las páginas Web de las universidades españolas en el bienio 2002-2004.

RIID-LLSS, LA FORMACIÓN DE UNA SÚPER RED

Pilar Orero Clavero

(Universidad Autónoma de Barcelona, pilar.orero@uab.es)

Álvaro Pérez-Ugena y Coromina

(Universidad Rey Juan Carlos, alvarougena@yahoo.es)

José Gabriel Storch de Gracia y Asensio

(Universidad Complutense de Madrid, jgstorch@der.ucm.es)

Es un hecho cada vez más evidente que los desarrollos tecnológicos y sociales en el ámbito de la comunicación constituyen, a un tiempo, una oportunidad y una amenaza para la integración de determinados colectivos sociales, caracterizados por sus limitaciones o condicionantes físicos, sensoriales, cognitivos o culturales. La **accesibilidad**, entendida como *“el conjunto de características que hacen posible que un entorno, servicio, producto, sistema de gestión o mantenimiento, se diseñe, ejecute o sea apto para el máximo número de personas posible en condiciones de confort, seguridad e igualdad”*¹ constituye una variable clave imprescindible para que esas amenazas se transformen en oportunidades.

Entre otras muchas, han sido estas consideraciones las que han permitido que un grupo de expertos de muy diversas áreas del conocimiento nos hayamos reunido en torno a **RIID-LLSS**, la **Red Interuniversitaria para la Investigación y Docencia de las Lenguas de Señas**. En tal sentido, ésta no es una comunicación al uso. No puede serlo, porque **RIID-LLSS** no es aún una realidad consolidada, sino un proyecto. Lo que traemos hoy ante ustedes es un proyecto. Pero, probablemente, el más ambicioso proyecto universitario de este país en materia de accesibilidad en la comunicación para la discapacidad.

RIID-LLSS nace con la ambición de ser una red temática, científico-técnica, dirigida al conocimiento, la investigación y el fomento de las lenguas de señas (LLSS) del Estado español. Pero, a diferencia de otras de las múltiples redes en las que

¹ Instituto Universitario de Estudios Europeos (2002), *Libro Verde: la Accesibilidad en España*. IMSERSO, Madrid

cualquiera de nosotros participa, **RIID-LLSS** es una red que, abierta a nuevas incorporaciones, reúne por primera vez a catorce Universidades de nuestro país en torno a las lenguas de señas. Se trata, pues, de la primera y única red de composición exclusivamente universitaria, que aglutina a investigadores de distintos campos del saber, interesados no sólo en la normalización de las lenguas de señas sino también, y sobre todo, en su estudio y análisis y en las necesidades reales de accesibilidad que su naturaleza plantea. Ello supone ya una garantía pues, en este sentido, **RIID-LLSS** nace, cuanto menos, con vocación de “red de excelencia”.

Podríamos enumerar un sinfín de razones que nos han conducido a la creación de **RIID-LLSS**. Una de las más importantes está relacionada con el hecho de que los que hoy conformamos esta red somos conscientes de que las lenguas de señas, la accesibilidad y el ámbito de la comunicación audiovisual son intrínsecamente multidisciplinares y transversales, y que una investigación que busque relacionar estos tres aspectos exige la colaboración de expertos en muy diferentes ámbitos del conocimiento. Cada uno de nosotros trabaja de forma individual en nuestro campo concreto de especialización, desde el que nos sumamos a **RIID-LLSS** en el interés común por la investigación sobre las lenguas de señas y su accesibilidad en los medios. La mayoría de nosotros forma parte, además, de comisiones o grupos de trabajo organizados por el Ministerio de Trabajo o el Ministerio de Industria para la implementación de temas específicos en materia de accesibilidad en la comunicación.

La premisa fundamental sobre la que se asienta esta red es que en **RIID-LLSS** se hace realidad el hecho de que, en el proceso creativo y de desarrollo de cualquier tecnología, producto, etc., han de considerarse las necesidades de todos los potenciales usuarios (diseño para todos y accesibilidad universal). Al considerar la diversidad funcional, social y cultural que caracteriza a la especie humana, **RIID-LLSS** busca, por otra parte, mejorar el rango y la calidad de uso general. Por todo ello, para su consolidación y desarrollo, la red se plantea como objetivos fundamentales los siguientes:

1. La investigación en los sectores de actividad de la red.

2. El seguimiento, desarrollo y evaluación de sistemas y tecnologías emergentes.
3. La difusión pública de los avances y alcance de los desarrollos tecnológicos en el ámbito de las lenguas de señas y las comunicaciones audiovisuales digitales, y su relación con las necesidades de accesibilidad.
4. La promoción de la incorporación de la lengua de señas y la accesibilidad como contenido o materia en la formación de técnicos y profesionales vinculados a los sectores de actividad de la red.
5. El asesoramiento a entidades y administraciones públicas en aspectos relativos al desarrollo de sistemas de accesibilidad en los sectores de actividad de la red.
6. La concurrencia a convocatorias nacionales e internacionales para la realización de proyectos de investigación, incluidas las actividades del Programa Marco de I+D de la Unión Europea.

La inminente aprobación del Proyecto de Ley LLSS-MACO ² obliga, estimamos, a que se potencie la investigación en lenguas de señas y accesibilidad. Y ello exige, a nuestro juicio, **no sólo el avance en el estudio y análisis de la lengua en la que habrán de articularse los contenidos -las LLSS-, sino también el estudio e investigación de entornos accesibles para personas con discapacidad basados en tecnología web, la investigación, el análisis y, en este caso concreto, la difusión de prácticas, herramientas y metodologías tecnológicas accesibles a aspectos relacionados con las posibilidades de normalización y accesibilidad de tales lenguas**, pues lo que se busca es presentar información compleja y hacerlo, además, con un altísimo nivel de interacción por parte del usuario.

Para la consecución de este propósito, **RIID-LLSS** no sólo cuenta con especialistas en ambos campos, sino que, conformada como una súper red universitaria, está llamada a garantizar el continuo intercambio de conocimientos en ambos aspectos entre todos los participantes. No obstante, y dado que la investigación es sólo uno de los aspectos de la verdadera accesibilidad del conocimiento, desde **RIID-LLSS**, queremos impulsar la organización de eventos periódicos para compartir y coordinar los puntos de

² Proyecto de Ley de Uso y Reconocimiento de las Lenguas de Signos Españolas y de los Medios de Apoyo a la Comunicación Oral (Ley LLSS-MACO), actualmente en trámite parlamentario ante la Comisión de Trabajo y Asuntos Sociales del Congreso de los Diputados. Para el seguimiento de dicha tramitación legislativa, ver la p. web <http://www.congreso.es/cgi-bin/docu/BRSCGI?CMD=VERDOC&BASE=INI8&PIECE=INI8&FMT=INITXD1S.fmt&DOCN=00000183>.

vista de Universidad, empresa y usuarios, con el fin de que sean los propios usuarios quienes evalúen y validen los sistemas propuestos desde **RIID-LLSS**.

Una de las grandes preocupaciones de los que conformamos **RIID-LLSS** es la incidencia que los tradicionales campos de actuación asociados a la accesibilidad de barreras físicas tienen en la accesibilidad a la comunicación y a la Sociedad del Conocimiento y de la Información. Precisamente por ello, **RIID-LLSS** busca intencionadamente, al tiempo que la aproximación a campos como el diseño gráfico, la ergonomía y la señalización, la localización de tecnologías emergentes y existentes en los distintos sectores de utilidad: transportes, televisión, cinematografía, museística, espectáculos culturales, ocio y tiempo libre, etc. Para responder a esta doble preocupación, la red se vincula no sólo con otras redes como **CEPACC**, en la que participa la inmensa mayoría de los miembros de **RIID-LLSS**, sino que se suma al desarrollo de grandes proyectos como **ULISES**, centrados en la rápida y adecuada normalización de las lenguas de señas en medios de comunicación y espacios públicos.

A grandes rasgos, hasta ahora les hemos presentado cuáles son los grandes objetivos de **RIID-LLSS**. Pero seguramente ustedes se preguntarán en qué se traducen éstos efectivamente en el trabajo diario. Aunque, como hemos advertido desde el principio, **RIID-LLSS** no es aún una realidad consolidada, estamos trabajando ya en la creación de una web colaborativa interuniversitaria cuyos objetivos específicos se traducen en la elaboración de bases de datos lexicográficas y tesauros digitales de dibujos y vídeos expresivos de señas españolas. Éste constituye en este momento uno de nuestros más inmediatos proyectos, el que más ilusiones despierta en los miembros del equipo. Se trata, en síntesis, del diseño animado de señas y de estructuras lingüísticas de la lengua de señas española desde estrictos criterios de accesibilidad y de mejora de la calidad del material audiovisual destinado a las personas con déficit auditivo. A nuestro juicio, ello supone ya un gran avance. Pero lo que para nosotros representa una gran promesa, es la posibilidad que ello abre a la futura impartición de cursos *on-line* realmente efectivos y eficaces de enseñanza a distancia de las lenguas de señas, lo que supondría un paso importantísimo en el proceso de normalización lingüística y social de éstas.

Otro de los objetivos específicos de los que podemos dar cuenta ya es el trabajo llevado a cabo para el establecimiento de criterios uniformes para la formación de profesionales que hagan verdaderamente accesible, tanto a nivel de contenido como en su dimensión técnica, la televisión digital para discapacitados auditivos. En este sentido, en el futuro, **RIID-LLSS** se plantea servir de base para la elaboración de normativas relacionadas con la emisión digital en lengua de señas. Para ello, y bajo directrices europeas, algunos de nosotros estamos analizando ya propuestas de homogeneización de emisiones señadas no sólo comunes a las distintas plataformas sino también tendentes a la armonización europea de estas emisiones, tal y como recomienda el informe de EBU (*European Broadcasting Union*). En esta misma orientación y desde hace algún tiempo, subgrupos de nuestra red venimos trabajando en dos líneas complementarias: a) la elaboración de propuestas de reglas de buena práctica en el uso y divulgación de medios, sistemas y ayudas para la accesibilidad a la información y a la comunicación mediante la elaboración de criterios objetivos de evaluación y control de calidad de los servicios de accesibilidad a la información y a la comunicación en las distintas plataformas (Internet, Televisión Digital Terrestre, espectáculos y actos públicos, actividades docentes, etc.), y b) la elaboración de la futura norma técnica española PNE 139804, titulada “*Requisitos para el uso de la Lengua de Signos Española en redes informáticas*”, que está siendo desarrollada por el Grupo de Trabajo 3 del Subcomité 8 del Comité Técnico Nacional 139 de AENOR (AEN CTN 139/SC 8/GT 3).

Como producto de la colaboración interuniversitaria, **RIID-LLSS** ha visto concretadas ya distintas acciones en materia formativa. Los cursos de lengua de señas española (LSE) adaptados al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas están siendo impartidos de manera coordinada por las Universidades Complutense de Madrid, de Sevilla y de Valladolid, que mantienen una estrecha y constante colaboración en este sentido. Estas mismas Universidades adelantan diversos proyectos, entre los que cabe destacar el desarrollo de una metodología estrictamente visual para la enseñanza de la LSE, la publicación de distintos materiales educativos y el diseño de títulos de Grado y Postgrado que permitan, una vez aprobado el Proyecto de Ley LLSS-MACO,

XI REUNIÓN DEL REAL PATRONATO SOBRE DISCAPACIDAD - II CONGRESO NACIONAL SOBRE UNIVERSIDAD Y DISCAPACIDAD

no sólo y principalmente dar satisfacción a los derechos que ésta reconoce a las personas sordas y sordociegas, sino también avanzar de manera decidida en la normalización de las lenguas de señas en todo el territorio español.

ANEXO: Componentes de la RIID-LLSS:

- **Universidad Complutense de Madrid**
Facultad de Derecho
Prof. Dr. José Gabriel Storch de Gracia y Asensio jgstorch@der.ucm.es
- **Universidad de Barcelona**
Facultad de Educación
Profª Dra. María del Pilar Fernández Viader pfernandez@psi.ub.es
- **Universidad del País Vasco**
Facultad de Filología
Profª Dra. Alazne Landa Arevalillo fjplaarm@euskalnet.net
- **Universidad de Vigo**
Facultad de Filología
Profª Dra. Inmaculada Báez cbaez@uvigo.es
Profª Dra. Maruxa Cabeza cabeza@uvigo.es
- **Universidad de Sevilla**
Facultad de Filología
Profª Dra. Isabel de los Reyes ireyes@us.es
Prof. Dr. Juan Pablo Mora jmora@us.es
Profª Dra. Victoria Camacho camacho_vicky@hotmail.com
- **Universidad de Valladolid**
Facultad de Educación y Trabajo Social
Prof. Dr. Carlos Moriyón Mojica cmm@lesp.uva.es
Silvia Valdespino Muñoz, silviavaldespino@hotmail.com
- **Universitat Autònoma de Barcelona**
Facultat de Traducció
Profª Dra. Pilar Orero Clavero pilar.orero@uab.es
Profª Dra. Anna Matamala annamaria.matamala@uab.es
Facultat de Ciències de l'Educació
Carles Dorado carles.dorado@uab.es
Institut d'Estudis Europeus
Fernando Alonso fernando.alonso@uab.es
- **Universidad de A Coruña**
Facultad de Educación
Profª Dra. Esperanza Morales López, lxmlopez@udc.es
- **Universidad Politécnica de Madrid**
E.T.S.I.Telecomunicación. Dpto. Tecnología Fotónica

Prof. Dr. Santiago Aguilera aguilera@tfo.upm.es
Facultad de Informática. Departamento de Lenguajes y Sistemas Informáticos e Ingeniería del Software

Prof. Dr. Loïc Martínez Normand loic@fi.upm.es

- **Universidad Rey Juan Carlos de Madrid**
Facultad de Ciencias de la Información y del Turismo
Prof. Dr. Álvaro Pérez-Ugena y Coromina alvarougena@yahoo.es
Prof. Dr. Francisco Javier Ramos javier.ramos@urjc.es
Prof. Dr. Luis Pastor luis.pastor@urjc.es
- **Universidad de Deusto**
ESIDE
Andoni Eguíluz equiluz@eside.deusto.es
Dra. Mariluz Guenaga mlguenag@eside.deusto.es
Iker Jamardo ijamardo@eside.deusto.es
- **Universidad de Valencia**
Facultad de Educación
Prof. Dr. Manuel López Torrijo lopezm@uv.es
- **Universitat Pompeu Fabra**
Departament de Traducció
Dr. Enric Vallduví enric.vallduvi@upf.edu
- **Universidad de Málaga**
Departamento de Traducción
Dr. Marcos Rodríguez Espinosa respinosa@uma.es

Título CEPACC una red accesible

Autores:

Pilar Orero, Universitat Autònoma de Barcelona, pilar.orero@uab.cat

Anna Matamala, Universitat Autònoma de Barcelona,

annamaria.matamala@uab.cat

Andoni Eguíluz, ESIDE, Universidad de Deusto, eguiluz@eside.deusto.es

Ana Ballester, Universidad de Granada, aballest@ugr.es

Mariluz Guenaga, ESIDE, Universidad de Deusto, mlguenaga@eside.deusto.es

Ana Pereira, Universidade de Vigo, anaperei@terra.es

Lourdes Lorenzo, Universidade de Vigo, llorenzo@uvigo.es

Alvaro Pérez-Ugena, Universidad Rey Juan Carlos, alvarougena@yahoo.es

Francisco Utray, Universidad Carlos III de Madrid, futray@hum.uc3m.es

Inmaculada Báez, Universidade de Vigo, cbaez@uvigo.es

José Gabriel Storch de Gracia y Asensio, Universidad Complutense de Madrid,
jgstorch@terra.es

Fernando Alonso, Centro de Estudios Europeos, Universidad Autónoma de
Barcelona, Fernando.alonso@uab.cat

Objetivos del trabajo: Diseño y creación de una red interuniversitaria
temática.

Metodología:

Creación de la red

Definir objetivos

Definir metodología de trabajo

Acciones

Principales resultados

Celebración de dos congresos

Publicación de un libro

Publicación de un número especial de una revista universitaria.

Presentación de varios proyectos de investigación

CEPACC. Una red accesible

Red CEPACC

Universidad Autónoma de Barcelona

Barcelona, Barcelona (Spain)

info@cepacc.net

CEPACC es una red temática científico-técnica (con vocación de red de excelencia), de composición fundamentalmente universitaria, y abierta a la participación empresarial. La red está dirigida a la investigación, el conocimiento y la acción para fomentar la accesibilidad en el ámbito de la comunicación, información y las nuevas tecnologías, con especial atención dirigida a satisfacer las necesidades de los colectivos de población que, por motivo de discapacidad u otros, pueden quedar excluidos del uso, disfrute o participación en dichos ámbitos.

El presente artículo pretende presentar esta red, enunciar sus objetivos y fundamento, analizar la situación actual en nuestro país y las acciones que, desde cada uno sus miembros y desde la propia red, se están llevando a cabo.

El objetivo fundamental de la red es la investigación, análisis y difusión de prácticas, herramientas y metodologías tecnológicas accesibles y aplicadas a aspectos relacionados con la accesibilidad, a través de:

- Impulso y organización de eventos periódicos para compartir y coordinar los puntos de vista de universidad, empresa y usuarios.
- Investigación en accesibilidad.
- Avance en el estudio e investigación de interfaces accesibles para personas con discapacidad, basados en tecnología web, que contemplen un alto nivel de interacción por parte del usuario, y que presenten información compleja.
- Coordinación y participación en la elaboración de especificaciones y pautas de diseño de interfaces accesibles.
- Desarrollo y evaluación de herramientas accesibles para la generación de contenidos accesibles.

- Evaluación y propuesta de sistemas de validación y monitorización de accesibilidad.
- Análisis y propuesta de soluciones tecnológicas para la elaboración y visualización de medios de soporte a personas con discapacidad: subtitulación, audiodescripción, audiosubtitulación, lengua de señas, etc.
- Localización de tecnologías emergentes y existentes en los distintos sectores de utilidad: televisión, cinematografía, museística, espectáculos culturales, ocio y tiempo libre, transportes.

La red no puede ser ajena a las transformaciones sociales e institucionales que determinan la consecución de sus objetivos. Por ello pretende participar activamente en todas las iniciativas, cambios sociales o administrativos y programas que incidan sobre sus campos de interés. Al ser una red técnica, sin adscripción a ningún grupo o ideología, basará su proceder únicamente en los intereses a los que se debe: la promoción de la accesibilidad y el avance científico-técnico en la accesibilidad a la comunicación, en sus distintas expresiones. Sus bases de acción son democráticas y su guía es el progreso social a través de la ciencia y la cooperación.

Desde su fundación en 2005 la red ha tenido una gran actividad. Se han celebrado dos congresos, uno en la Universidad Rey Juan Carlos en noviembre de 2005 y otro en la Universitat Autònoma de Barcelona en abril de 2006. Está planeado la celebración de un tercer congreso en diciembre de 2006 en la Universidad de Deusto.

Como resultado del primer congreso saldrá a la luz en breve el libro Pérez-Ugena y Coromina, Alvaro (Ed) La accesibilidad en la era de la TV Digital. Madrid: Laberinto. Como resultado de Segundo congreso saldrá publicado un número especial de la revista TRANS de la Universidad de Málaga con el índice:

1. Visión histórica de la accesibilidad en los medios en España, Francisco Utray (Universidad Carlos III), Ana Pereira (Universidad de Vigo) y Pilar Orero (UAB)
2. Del Diseño Universal al Diseño para Todos: dos realidades o una utopía, Fernando Alonso (Instituto de Estudios Europeos, UAB).

3. La accesibilidad en los estudios de traducción. Jorge Díaz Cintas (Universidad de Roehampton, Inglaterra)
4. La docencia en accesibilidad en los medios, Anna Matamala (UAB) y Toni Badia (Universitat Pompeu Fabra)
5. La accesibilidad y las nuevas tecnologías, Ana Ballester (Universidad de Málaga) y Andoni Eguíluz (Universidad de Deusto)
6. La AD, una visión global y prenortativa, Gert Vercauteren y Aline Remael (Universidad de Amberes, Bélgica)
7. La SPS, una visión global y prenortativa, Josélia Neves (ESTG Leiría, Portugal), y Lourdes Lorenzo (Universidad de Vigo)
8. Las LLSS: una necesidad ineludible, JG Storch de Gracia y Asensio (Universidad Complutense)
9. Accesibilidad en la Web. José Luis Fuertes Castro y Loïc Martínez Normand (Universidad Politécnica de Madrid)
10. La accesibilidad en los medios: propuestas de futuro. Alvaro Pérez-Ugena y Coromina (Universidad Rey Juan Carlos de Madrid)

Los diferentes miembros de la red han aunado energías para presentar los proyectos ULYSES o CRASAD al Ministerio de Trabajo.

Sin duda alguna el dinamismo y el entusiasmo de la red se verán reflejados en un futuro próximo en nuevos proyectos cuyos resultados podrán transmitirse a la sociedad y así cumplir el objetivo de la red que es fomentar la accesibilidad en el ámbito de la comunicación, información y las nuevas tecnologías. Esperamos así poder satisfacer las necesidades de los colectivos de población que, por motivo de discapacidad u otros, pueden quedar excluidos del uso, disfrute o participación en dichos ámbitos.

CRASAD

Pilar Orero, Universitat Autònoma de Barcelona,

Anna Matamala, Universitat Autònoma de Barcelona,

Andoni Eguíluz, ESIDE, Universidad de Deusto, eguiluz@eside.deusto.es

Mariluz Guenaga, ESIDE, Universidad de Deusto, mlguenaga@eside.deusto.es

Ana Pereira, Universidade de Vigo, anaperei@terra.es

Lourdes Lorenzo, Universidade de Vigo, llorenzo@uvigo.es

Alvaro Pérez-Ugena, Universidad Rey Juan Carlos, alvarougena@yahoo.es

Jorge Díaz Cintas, Roehampton University, J.Diaz-Cintas@roehampton.ac.uk

Objetivos del trabajo: Diseño y creación de un centro de recursos accesible.

Metodología:

Diseñar y crear la aplicación informática.

Para el contenido se digitalizará el material bibliográfico.

Principales resultados

Un centro de recursos online accesible de material bibliográfico de referencia sobre la accesibilidad.

CRASAD Centro de Recursos Accesibles para la Subtitulación, Lenguaje de Señas y Audiodescripción es un proyecto de investigación universitaria que tiene como objetivo desarrollar un centro de recursos accesible que cuente con todas las publicaciones científicas sobre subtitulación, lenguas de señas y audiodescripción.

El proyecto se presenta como esfuerzo común entre varias universidades españolas y una extranjera. Las universidades nacionales están situadas en diversos puntos geográficos del territorio: Cataluña, Galicia, Madrid y País Vasco, contando con la participación de la Roehampton University del Reino Unido. La inclusión de esta universidad se debe a la voluntad de contar con uno de los expertos internacionales de más prestigio en el campo de la subtitulación, el Dr. Jorge Díaz Cintas.

El proyecto trata de crear un centro online de acceso libre. El contenido del centro es una base de datos con todas las publicaciones que existen sobre el tema de la accesibilidad en los medios. En el caso de que se pueda ofrecer el

texto completo será posible su consulta online. Es decir que se intentará en cada caso obtener un permiso para el acceso a la publicación online.

El centro de recursos será a su vez un centro accesible, y el proyecto también contempla el desarrollo informático para la creación de esta aplicación. El material que albergará el centro de recursos:

- a) las publicaciones que existen en revistas de asociaciones
- b) Las publicaciones científicas partiendo del fondo que ya existe recogido en los años 90 por Josephine Dries en el European Institute for the Media en Düsseldorf, Alemania. El Dr. Jorge Díaz Cintas de la Roehampton University –como presidente de ESIST- tiene acceso a esta base bibliográfica en formato papel, que cuenta con más de 200 artículos que por lo general son de difícil acceso.
- c) El centro de recursos también podría albergar el proyecto de subtitulación Europeo “International Comparative Subtitling Project “que cuenta con un material audiovisual de tres escenas cortas subtituladas a 18 idiomas de 25 países europeos, así como unos formularios sobre la subtitulación en todos los países. Este material es muy valioso para cualquier persona o institución que quiera realizar un estudio comparativo en subtitulación
- d) Se puede albergar todos los trabajos de fin de carrera o de maestría que realizan los estudiantes en las universidades tanto españolas como extranjeras y que versan sobre estos temas de la accesibilidad en los medios.

- e) Se pueden albergar todos los textos de las normativas que existen tanto en España como en el extranjero, así como manuales de estilo, etc.

Los objetivos específicos de la presente propuesta son los que siguen:

- Creación de un centro de recursos accesibles
- Recopilación de todos los artículos de asociaciones con referencia a la subtitulación, lengua de signos y audiodescripción.
- Recopilación de todos los artículos científicos con referencia a la subtitulación, lenguas de señas y audiodescripción.
- Recopilación de normativas, documentos legales, hojas de estilo y todo tipo de material referente a la subtitulación, lenguas de señas y audiodescripción.
- Contribuir a una mejora en la calidad del material audiovisual destinado a las personas con déficit auditivo.
- Servir de base en la elaboración de normativas con respecto a los subtítulos para sordos en la televisión digital.
- Servir de base en la elaboración de proyectos de investigación con respecto a los subtítulos para sordos lenguas de señas y audiodescripción para ciegos en la televisión digital.

ABSTRACT

CRASAD is a university project to develop a documentation centre which in itself it's accesible. It will enable free access to bibliography referentes and to

download publications on media accessibility (subtitling for the deaf and hard of hearing, sign language and audio description). One of the recurrent complaints from scholars working on Media Accessibility is the difficulty of accessing some of the research undertaken in this field. Indeed, many of the pioneering works were published in a wide variety of forums: journals on translation, newspapers in many different languages, communication journals, magazines, monographs published by rather obscure presses, isolated contributions in collective volumes, etc. Gathering all this under the same roof and making it accessible seems like a good idea. Indeed, this would not be the first time it was attempted. In the early 90s, the years during which interest in screen translation began to grow, Josephine Dries was working as a full-time researcher at the European Institute for the Media in Düsseldorf. Luckily, her research interests focused on language transfer in audiovisual media, and in addition to her own contributions to this burgeoning field she also started compiling material relating to AVT and making it available through the Institute's library. Sadly, she gave up her post in the mid-90s, as well as her own research in the field and her project of collecting bibliographical references.

Now that Media Accessibility is gaining recognition and more and more university students seem to be attracted to this field, it seemed the right time to try and revive what Josephine Dries had started not so long ago. This idea was put forward as a collaborative project to be developed jointly with UAB, U Vigo, U Desusto, Universidad Rey Juan Carlos y Jorge Díaz Cintas from Roehampton University and General Secretary of ESIST, the European Association for Studies in Screen Translation (www.esist.org). The project has two main objectives. The first objective is to compile, manage and regularly

update a large collection of publications on Media Accessibility. Hard copies of all bibliographical references will be available *in situ* for researchers who want to work at the UAB –which will physically house CRASAD- , and the ultimate goal will be to make as many as possible available on the internet to researchers, professionals, students and academics worldwide. Second, CRASAD will house audiovisual material that might be of interest to professionals, students, lecturers and scholars alike. In the year 2000, ESIST finished collecting data for its International Comparative Subtitling Project on subtitling practice throughout the world. A total of 48 different companies in Europe and the rest of the world took part in the project. Three short scenes were subtitled into 18 languages from 25 different countries, and the broadcasters and companies also completed a short questionnaire on various subtitling issues. This material for comparative studies in subtitling provides an important resource for anyone interested in research in this area and will be available from CRASAD. This is a long-term project that will hopefully encourage and facilitate research in the exciting and fast-developing field of Media Accessibility.

Grupo de trabajo 7

Criterios de actuación para fomentar el asociacionismo y el acceso a los puestos de decisión universitarios de las personas con discapacidad.
Medidas para incrementar la cooperación entre la universidad y otros agentes sociales implicados en discapacidad.

¿CÓMO PASAR A LA VIDA PROFESIONAL?

Por: Raquel Cañizares Guerrero.

Para empezar sería una buena idea que contextualicemos nuestro interés de estudio, siendo éste, el analizar el estado de la situación de los jóvenes con discapacidad al terminar los estudios superiores.

Nos interesa conocer sus expectativas, necesidades, qué buscan y cómo podemos nosotros intervenir positivamente para facilitar que alcancen sus objetivos profesionales.

Para aproximarnos al tema, debemos matizar que se puede diferenciar dentro del contexto, haciendo una división de niveles; el primero más amplio y global en el cual hay características culturales, sociales, económicas y políticas... que repercuten en toda la sociedad en general en Europa y España y otro nivel de contextualización sería el referido concretamente al colectivo de las personas con discapacidad.

Ruiz Olabuénaga dijo lo siguiente.

“ La juventud española es una juventud desproporcionadamente alargada. Es una condición de juventud mutilada e inconclusa, se encuentra uno de cada cuatro jóvenes que viven más como “libertos” que como ciudadanos libres. Constituyen todo un ejército de ciudadanos preadultos cultural, ética y políticamente libres y en plenitud de derechos de ciudadanía pero socialmente esclavizados a la subvención del paro y el soporte familiar, de los que no pueden liberarse. Gozan de todos los derechos democráticos menos del derecho a salir de la juventud y a asentarse como hombres adultos.”

El Consejo Económico y Social es una valiosa fuente de información para descubrir como está el panorama, podemos analizar los resultados de estudios que nos facilitan visibilizar el estado de la situación. Tenemos un

panorama en España marcado por el endeudamiento constante y creciente de los hogares, el desempleo, la temporalidad y un largo etc. de características que no son momento de repasar.

Otro nivel de contextualización al que hemos hecho referencia más arriba es el de las personas con discapacidad, que es el colectivo que nos ocupa en esta ocasión. Al hacerlo fijamos nuestra atención en un segmento de población muy heterogénea.

El estudio que realizó Dávila sobre “El efecto de la discapacidad sobre la participación en el mercado de trabajo”, nos muestra cómo se interrelacionan variables como la edad y el nivel educativo, con el tipo de discapacidad, severidad de la misma y el número de discapacidades. Menciona que una preocupación que tiene su reflejo en el gran número de investigaciones realizadas, es que coexisten bajas tasas de participación laboral de los discapacitados en general y un incremento en el número de perceptores de subsidios. Es por esto, por lo que El Consejo Económico y Social en su informe de 2003 sobre la situación de la discapacidad en España, señala como medidas activas y preventivas aquellas que van dirigidas a colectivos de discapacitados con mayor riesgo de exclusión, como son los discapacitados intelectuales, con trastornos mentales y graves discapacidades. Concluye mencionando lo siguiente: *“La sensibilización y el diálogo entre las Administraciones Públicas, agentes sociales y órganos de representación de los discapacitados se revela como la única forma de instrumentalizar políticas eficaces que minoren o eliminen la discriminación laboral del colectivo de discapacitados a través del fomento “efectivo” del empleo ordinario y protegido”*. En este planteamiento se parte de la siguiente premisa “la integración empieza por el empleo”. Es una cuestión que se ve reflejada en las estrategias que Europa propone como líneas directrices, *“la prevención del desempleo y la inactividad, adoptándose las medidas pertinentes para explotar su potencial laboral”*. No es necesario que se diga más alto ni más claro, el participar en el mercado de trabajo repercute en el nivel y calidad de vida de la población en general y del colectivo de discapacitados en particular.

Una temática transversal a todo lo mencionado, es la cuestión del género, la discriminación, las barreras sociales que encuentra un discapacitado hombre son diferentes para las mujeres, como siempre salen perdiendo estas últimas. No quiero centrarme más en esta cuestión puesto que ella sola daría para unos cuantos congresos, pero no quiero dejar de mencionarlo, aunque solamente sea por visibilizar esta realidad.

Pasando de los estudios que hacen hincapié más en cuestiones cuantitativas a aquellos que resaltan el lado cualitativo, se puede enriquecer la visión de conjunto sobre el tema que nos ocupa. En el estudio mencionado anteriormente, se habla de la “participación en el mercado de trabajo” pero no entra en cuestiones como puede ser el concepto de “calidad en el trabajo”. ¿En qué mercado de trabajo nos tenemos que meter a participar? Es cierto que podemos hablar de globalización, deslocalización, que es un mercado de trabajo competitivo y todas las características del mundo, pero nos centraremos en lo que marca Europa, que es lo que más repercute directamente en las acciones que se desarrollan en España.

La comunicación acerca de “las políticas Sociales y de Empleo: un marco para invertir en calidad” de la Comisión Europea del 2001, asumía una definición de calidad en el trabajo que recogía su multidimensionalidad de la siguiente forma:

- 1.- Características Objetivas del puesto de trabajo.
- 2.- Características del trabajador.
- 3.- Coincidencia entre las características del trabajador y los requerimientos del puesto de trabajo.
- 4.- La evaluación subjetiva por parte del trabajador de su situación.

Con esta base Manpower en colaboración con la Universidad de Barcelona realizó el “Estudio Manpower Professional”.

El objetivo de este estudio es construir un sistema de indicadores que englobe aquellas características que nos permitan evaluar el concepto de “Calidad Laboral”.

Una innovación de esta herramienta es la construcción de una estructura de indicadores que permite evaluar de forma conjunta, información relativa a tasas como son la de paro, de ocupación o de actividad, como pueden ser los accidentes de trabajo, la tasa de temporalidad, la formación de los trabajadores y su adecuación al puesto de trabajo, o incluso las oportunidades de servicios ligados a la maternidad.

Para definir lo que es la calidad laboral en este estudio se basaron en el concepto que la Comisión Europea emitió en comunicado al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social y al Comité de las Regiones. Se proponen un total de 10 dimensiones de la calidad de vida laboral, paso a enumerarlas a continuación:

- 1.- Calidad intrínseca al puesto de trabajo.
- 2.- Habilidades y aprendizaje continuado de los trabajadores.
- 3.- Igualdad de género.
- 4.- Salud y seguridad en el trabajo.
- 5.- Flexibilidad y seguridad.
- 6.- Inclusión y acceso al mercado de trabajo.
- 7.- Organización del trabajo y equilibrio con la vida cotidiana.
- 8.- Diálogo social.
- 9.- Diversidad y no discriminación.
- 10.- Productividad del trabajo y desarrollo económico general.

A su vez cada una de estas partes se compone de al menos tres variables.

Como ejemplo el apartado 6 el que hace referencia a la inclusión contempla:

- 6.1.- Transición efectiva de la gente joven a la vida laboral
- 6.2.- Desempleo de larga duración
- 6.3.- Cuellos de botella del mercado de trabajo y movilidad intersectorial

El apartado 9 que trata la diversidad, se fija en esto:

- 9.1.- Diferenciales en salarios y en tasa de empleo de los trabajadores de más edad.
- 9.2.- Diferenciales en salarios y en tasa de empleo de los trabajadores con discapacidades o de minorías étnicas.
- 9.3.- Existencia de acuerdos y procedimientos de mejora en temas de no discriminación.

La construcción de nuevas formas de acercarnos a una realidad cambiante es muy importante, se tendría que fomentar que se realicen innovadoras maneras de percibir dónde estamos. Esto tal vez nos ayude a bosquejar lo que queremos cambiar y nos ayude también a justificar posibles intervenciones. Para poder evaluar el impacto de nuestra acción, nos tenemos que basar en el conocimiento previo de la situación para poder comparar posteriormente los cambios que se hayan producido. Es necesario destacar la importancia de valorar en su justa medida, atendiendo a valores cuantitativos y cualitativos de la realidad, sobre todo cuando nuestra atención la estamos centrando en personas que interactúan en la sociedad.

Es cierto que para poder intervenir en la realidad y modificarla, se hace necesario dar a conocer iniciativas que se están desarrollando. La difusión de lo que se hace y poder aprender de las buenas acciones que se están llevando a cabo, se puede enfocar muy bien con el método Benchmarking.

Es un método empleado por empresas. La definición del Benchmarking es un proceso de "aprendizaje", específicamente este concepto es otra forma o alternativa de desarrollo profesional que complementa las otras maneras en que la gente aprende. Se convierte en una herramienta fundamental que puede guiar a la gente hacia el proceso de analizar el exterior en busca de ideas e inspiración en esencia. Una herramienta para la organización que aprende.

La intervención social que tiene como objetivo la inserción laboral se puede y debe aprovechar de las grandes transformaciones de las que estamos siendo testigos. Las grandes empresas y multinacionales adoptan cada vez más sistemas, valores y hasta forma de ONG's, y en éstas, se pueden aplicar sistemas de gestión eficientes que se conocen en las empresas desde hace tiempo. Aunque es cierto que muchas multinacionales disponen de un Departamento de Responsabilidad Social Corporativa, también es cierto que queda mucho por hacer en relación a la Sensibilización en el ámbito empresarial, y el inicio de ese cambio se encuentra en el establecimiento de nuevas redes de cooperación. Porque no somos islas sino, nexos en una gran red.

Ante la situación actual del mercado laboral en España, Fundación Manpower tiene por finalidad la inserción y reinserción socio-laboral de personas con discapacidad y de otros colectivos en riesgo de exclusión social.

Para llevar a cabo esta tarea, todos los empleados nos basamos en los tres pilares que representan nuestros valores: las personas, el conocimiento y la innovación.

El grupo Manpower al completo es consciente del compromiso que tiene con la sociedad, y éste se ve reflejado en las diferentes actuaciones que desarrolla. Como ejemplo, el "Estudio Manpower Professional sobre Calidad Laboral" (en colaboración con la Universidad de Barcelona), el cual apuesta por la construcción de un nuevo sistema de indicadores para la evaluación de la "Calidad Laboral", ayudando a la difusión de la información entre los diversos agentes sociales, los responsables de política económica y laboral de nuestras administraciones y a la sociedad en general. La innovación y la investigación son básicas para alcanzar un mejor conocimiento de la realidad.

Realizamos labores de intermediación laboral, así como múltiples acciones que favorecen la sensibilización de los agentes sociales en relación a los colectivos mencionados, fomentando a su vez la inclusión en todos los ámbitos de la vida.

Apostamos por el asesoramiento a empresas sobre proyectos que generen sinergias, como es el “Programa de Apoyo al Desarrollo Profesional de Jóvenes Universitarios con Discapacidad” que se lleva a cabo entre Hewlett-Packard y Fundación Manpower. Conscientes de las dificultades que las personas con discapacidad encuentran en el momento de incorporarse al mundo laboral, hemos diseñado este programa para facilitar a los estudiantes su tránsito a una vida profesional. El Programa se encuentra en proceso.

Se plantearon una serie de fases que sirvieran de acompañamiento y preparación para el paso de la vida de universitario a la de profesional en una gran compañía. Se hizo un esfuerzo por conseguir la implicación de las Universidades y en aquellas donde era posible se contactó con los responsables de los Departamentos de Atención a los discapacitados. Con la colaboración de la Universidad Autónoma, Universidad Complutense y Universidad Carlos III de Madrid, se difundió el programa y se inició el proceso de selección de los participantes, todos alumnos de últimos años de carreras diversas y todos ellos son personas con discapacidad, no discriminamos ningún tipo ni grado de discapacidad.

La siguiente fase es la de formación en las actitudes y aptitudes que tienen por explotar y que sin duda les ayuda en el ámbito empresarial. Esta fase se desarrolló los viernes por la mañana en el centro de HP. Las diferentes sesiones se plantearon de forma que los participantes no fueran meros espectadores pasivos. Tenían que empezar a percibirse a sí mismos de otra manera.

A lo largo de esta experiencia se confirmó el gran desencuentro que existe entre la teoría y las realidades. Esta brecha patente tiene efectos muy negativos en las personas que sufren como si fuera un problema individual y propio, cuando no es así, es un problema estructural y en ocasiones creo que va en aumento.

Posteriormente se les integró en diversos Departamentos de la empresa e iniciaron su período de prácticas becadas.

Las evaluaciones continuas que hemos seguido a lo largo de todo el proceso, nos hace creer que la experiencia está siendo muy positiva. De todos modos no se puede aventurar cuántos de estos jóvenes se beneficiarán directa o indirectamente de su participación en este programa, pero las previsiones son muy positivas.

Fundación Manpower trabaja para abrir nuevas vías que faciliten la incorporación en el mercado laboral, como es el “Proyecto Ciudadano XXI Olympic”. Este proyecto estudia en colaboración con la Fundación Real Madrid, la empleabilidad de los ex-deportistas. Se encuentra en la fase de investigación.

Deseamos que los diversos convenios de colaboración con empresas y otras entidades contribuyan al desarrollo de políticas sociolaborales integradoras, basadas en las capacidades de las personas para hacer de la diversidad un valor de la sociedad del futuro.

Para trabajar en red es necesario que se haga sistemática la colaboración y la complementación entre diversos recursos que se encuentren en nuestro entorno. No se puede entrar en la competencia entre recursos, se puede intentar aprender a trabajar juntos.

La descoordinación es otro gran handicap que tiene esta sociedad en general y esto repercute en que se dupliquen actuaciones, se queden áreas de intervención sin cobertura y que todo el esfuerzo se convierta en un parche que no cambia nada.

Luchamos activamente por romper estereotipos negativos, fuertemente arraigados en la sociedad y más concretamente en el ámbito laboral. Consideramos que trabajar en red con asociaciones, organismos no gubernamentales, la administración a todos los niveles y las empresas, es una de las claves de nuestros logros en esta materia.

Bibliografía.

- Comisión de las Comunidades Europeas. "LIBRO VERDE. Fomentar un marco europeo para la responsabilidad social de las empresas". Bruselas 18.07.2001 .
- Lluís Ballester. "Metodología para el trabajo socioeducativo en red". Comunicaciones IV Congreso Estatal del/a Educador/a Social.
- Informe 4/2003 "La situación de las personas con discapacidad en España" Sesión ordinaria del Pleno de 17 de Diciembre de 2003. Colección Informes CES.
- T. H. Marshall y Tom Bottomore. "Ciudadanía y Clase Social". Alianza Editorial. 1998. Madrid.
- Eulalia Pérez Sedeño. "Conceptualización de lo femenino en la filosofía antigua". Siglo XXI de España Editores, S.A. 1994. Madrid.
- Erving Goffman. "ESTIGMA. La identidad deteriorada". Amorrortu editores. 1995. Buenos Aires.
- Manuel Castells. "La era de la información Economía, Sociedad y Cultura. Volumen II El poder de la identidad" Alianza Editorial. Madrid. 2002.

El enfoque de las redes sociales y los apoyos comunitarios en la mejora de la calidad de vida y la integración del universitario con discapacidad.

P. Soler Javaloy

J. Murcia Rodríguez

Técnicos del Centro de Apoyo al Estudiante. Universidad de Alicante

Resumen

El presente artículo plantea el papel crucial de trabajar en red: las Universidades, las Administraciones públicas y el mundo asociativo. Las autoras invitan a los servicios de apoyo a ir más allá del entorno universitario para llegar a la sociedad, generando mecanismos de apoyo mutuo para la mejora en la calidad de vida, mostrando la experiencia de la Universidad de Alicante en un trabajo conjunto entre los distintos agentes sociales implicados en la integración de las personas con discapacidad.

Palabras clave: Redes sociales. Investigación-Acción-Participación. Participación comunitaria.

Introducción

Durante años se consideró la discapacidad como una limitación personal directamente causada por un problema de salud que requería un tratamiento individual encaminado a conseguir una mejor adaptación al ambiente social. Hoy es incuestionable, lo cual se hace patente en el II Plan de Acción para las Personas con Discapacidad 2003-2007, que la intervención requiere también cambios en los entornos inmediatos y en las actitudes sociales. El Centro de Apoyo al Estudiante

(CAE) de la Diversidad de Alicante comparte esta visión psicosocial que interviene directamente sobre las condiciones personales y sobre las ambientales. Por este motivo, nuestras intervenciones trascienden de la individualidad, fomentando el apoyo social del alumnado con discapacidad e implicando a los distintos agentes sociales que confluyen en los cambios sociales.

Esta perspectiva se basa en la estrategia positiva de la accesibilidad universal, enfoque desarrollado en la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de Igualdad de Oportunidades, No Discriminación y Accesibilidad Universal de las Personas con Discapacidad. En este contexto, los servicios de apoyo universitarios se deben orientar de forma universal, atendiendo las diferencias y las necesidades de todos aquellos alumnos que, por determinadas circunstancias, precisen de un apoyo específico en su trayectoria académica.

La perspectiva del modelo social en el análisis de la discapacidad, requiere la implicación de los servicios de apoyo no sólo a nivel individual sino también en generar cambios en los entornos inmediatos que pueden actuar como obstáculos restrictivos a la hora de la plena integración del universitario con discapacidad.

La normalización supone la aceptación de las diferencias y exige una respuesta ante la diversidad. Esa necesidad requiere la presencia interdisciplinar de un equipo de profesionales, en nuestro caso de trabajo social, sociología y psicología, que garantice una visión multisectorial tanto en el análisis de necesidades individuales como a la hora de abordar la influencia de los agentes sociales de cambio con carácter interno o externo a la Universidad.

Objetivos

La finalidad de nuestro trabajo es el desarrollo de medidas para incrementar la colaboración y complementación entre los recursos locales de un ámbito territorial con el propósito de conocer la situación del colectivo y elaborar mecanismos de colaboración en la mejora de la integración y la participación de los alumnos universitarios en la vida comunitaria.

De forma más concreta son tres los objetivos:

1. Sensibilizar a las instituciones públicas y privadas, y a la sociedad general, de Alicante, de la situación en la que se encuentran las personas y asociaciones de personas con discapacidad mental, psíquica, física y sensorial de nuestro entorno.
2. Conocer la situación del colectivo y realizar con ellos un análisis de necesidades y carencias del colectivo en nuestro contexto social.
3. Divulgar la evolución de las situaciones de discapacidad en la ciudad de Alicante y su entorno.
4. Prevenir situaciones de aislamiento o discriminación social por las barreras u obstáculos en los contextos sociales.
5. Fomentar la participación comunitaria de las personas con discapacidad en base a la idea de la accesibilidad universal.

Metodología

Este trabajo se fundamenta en el trabajo en red y en la investigación-acción participativa (IAP), conocer para transformar; actuando sobre los fines que hemos descrito y con la base social. Dentro de este proceso secuencial “*conocer-actuar-transformar*”. Desde la óptica de la IAP, la población con discapacidad es el agente principal de cualquier transformación social y de su activa colaboración dependerá el

cambio efectivo de la situación que vive (Villasante y otros, 2000). Esta postura rechaza pues el asistencialismo de los programas gestionados “desde arriba” por una institución social o un equipo técnico de profesionales. El objeto de estudio parte del interés del colectivo de personas con discapacidad de nuestro ámbito más cercano.

Características de la población

Tipo de Discapacidad	99/00	00/01	01/02
Def. auditivo	14	16	17
Def. visual	26	30	28
Def. motórico	53	50	56
Plurideficiencia	10	7	8
Otras minusvalías	26	30	32
c/ plena autonomía	29	1	6
Totales	158	134	147

Tabla 1: Distribución de alumnos con discapacidad por curso académico

Procedimiento

La metodología de trabajo se desarrolla se diferencian en tres grandes niveles:

1. Diseño de la estructura participativa. Se parte de la propia experiencia de los participantes, de las necesidades o problemas vividos o sentidos. A diferencia de otros programas, se trabaja con todos los actores sociales implicados en el tema: personas con discapacidad, familias, empresarios, técnicos de entidades públicas y privadas y representantes de asociaciones.

En el curso 2003/04, con motivo del Año Europeo de la Discapacidad, la Universidad de Alicante organiza una jornada con las asociaciones de personas con discapacidad que expresan a través de sus representantes la necesidad de creación de un Observatorio d la Discapacidad en nuestro ámbito más cercano.

Durante el curso 2004/05, se establecen los acuerdos básicos iniciales y se organiza la estructura organizativa. En principio, el Observatorio está constituido por un grupo heterogéneo de personas procedentes de un lado, del mundo universitario relacionadas con la sociología, el trabajo social y la psicología social, de otro, de las entidades asociativas que conforman el panorama de la discapacidad en nuestro entorno más cercano y por entidades públicas que apoyan el proyecto como el Ayuntamiento de Alicante, el Ayuntamiento de San Vicente del Raspeig, la Diputación de Alicante y la Conselleria de Bienestar Social. El Observatorio también cuenta a la hora de la financiación de sus proyectos con las obras sociales de las cajas de ahorro.

Durante esta fase se genera los contactos con las entidades, se definen las grandes líneas de actuación, el reconocimiento mutuo, la idiosincrasia del proyecto y el reglamento de funcionamiento del propio Observatorio.

2. Operatividad de la red de trabajo.

En este nivel se desarrolla un primer análisis de necesidades para articular unas comisiones de trabajo que aborden áreas específicas y desarrollan protocolos de trabajo colaborativo, las prioridades de actuación más viables y se preparan proyectos articulados o conjuntos. Con este fin, durante el mes de febrero de 2006 se llevan a cabo las I Jornadas por la Igualdad de Oportunidades en las que se inician cuatro comisiones de trabajo (empleo, accesibilidad, educación y servicios socio-sanitarios) organizadas de forma conjunta entre la UA y entidades asociativas representativas del panorama actual como ONCE (Organización Nacional de Ciegos Españoles), APSA (Asociación Pro-Deficientes Psíquicos de Alicante), AFEMA (Asociación de Familiares de Enfermos Mentales de Alicante), FEDER (Federación Española de Enfermedades Raras), COCEMFE Alicante (Federación de

Asociaciones de Discapacitados Físicos de la Provincia de Alicante) y FESORD (Federación de Personas Sordas de la Comunidad Valenciana).

En este nivel la metodología tiene que permitir que se inicie la fase productiva del trabajo en red. Las comisiones de trabajo se están reuniendo una o dos veces al mes para realizar una valoración de necesidades en nuestro entorno más inmediato y establecer iniciativas conjuntas.

3. Eficacia de la red. Es el nivel más concreto de dinamización de la red, la ejecución y consecución de proyectos o actuaciones conjuntas desde una perspectiva de complementación. Es el momento actual en el que nos encontramos. Cada comisión de trabajo funciona de forma autónoma, desarrolla sus objetivos específicos y se articula de una forma mixta.

Resultados

Se crea una plataforma mixta de actuación que engloba a los técnicos y profesionales de organismos públicos y privados y los representantes de las asociaciones: el Observatorio de la Discapacidad. Se inicia con una fase de diálogo-negociación de participación amplia (100 entidades) a nivel local, provincial y autonómico (“Jornadas Por la Igualdad de Oportunidades”, Alicante 24 y 25 de febrero’06).

En una segunda fase se están abordando problemáticas concretas en cuatro comisiones de trabajo que comienzan a funcionar de forma autónoma (mayo’06): accesibilidad, educación, socio-sanitaria y empleo, recabándose la opinión de la población afectada y elaborando un plan de trabajo a corto, medio y largo plazo. Cada comisión se compone por personal de la UA, entre técnicos y profesores,

profesionales y afectados de las entidades asociativas y técnicos de entidades públicas.

Nos encontramos en este momento, en la fase de debate las propuestas de intervención, priorizando las necesidades y elaborando un programa de actuaciones que se dará a conocer públicamente. Entre los temas que están surgiendo a modo de ejemplo, en la comisión de accesibilidad se encuentra la realización de un curso de formación dirigido a estudiantes de la Escuela Politécnica Superior sobre accesibilidad universal con la participación de profesorado de la universidad, de ayuntamientos y de Conselleria y con participación activa de las entidades asociativas y el alumnado universitario con discapacidad.

Otro de los temas tratados, es en la comisión de empleo la falta de información de los empresarios sobre las posibilidades de contratación de personas con discapacidad y la difusión de ejemplos de buenas prácticas de responsabilidad social corporativa.

Conclusiones

Por nuestra experiencia somos conscientes que para nuestros alumnos con discapacidad las propuestas que hoy surgen pueden facilitarle su incorporación plena a la vida social y laboral el día de mañana. A su vez, el hecho de remover los obstáculos para facilitar la participación de estas personas conlleva la implicación de todos los actores sociales comunitarios donde el compromiso del poder público es fundamental. Es por este motivo, que la Universidad debe ofrecer modelos que se proyecten socialmente.

Bibliografía

García Roca, J. (2004): Políticas y programas de participación social, Madrid, Síntesis.

Gracia, E. y otros (1995): El apoyo social en la intervención comunitaria, Barcelona, Paidós.

Laraña, E. (1999): La construcción de los movimientos sociales, Madrid, Alianza Editorial.

López-Cabanas, M. Chacón, F. (1997): Intervención psicosocial y servicios sociales, un enfoque participativo. Madrid, Síntesis.

Marchioni, M. (1999): Comunidad, participación y desarrollo. Teoría y metodología de la intervención comunitaria, Editorial Popular, Madrid.

Navarro, S. (2002): Redes sociales y construcción comunitaria. Creando contextos para una acción social ecológica, Madrid, Editorial CCS.

Plenchette-Brissonet, C. (1987): Mètode de treball en equip, Ed. Barcelona, Pòrtic.

Riechmenn, J. y Fernández Buey, F. (1995): Redes que dan libertad, Barcelona, Paidós.

Robertis, C. (2003): Fundamentos del Trabajo Social, ética y metodología, Valencia, Tirant lo Blanch.

Sluzki, C.E. (1996): La red social: frontera de la práctica sistémica, Barcelona, Gedisa.

Villasante, T.R., Montañés, M., Martí, J. (2000): La investigación social participativa. Construyendo ciudadanía. Barcelona, El Viejo Topo.

VV.AA. (1992): la Investigación Acción Participativa. Inicios y Desarrollos, Madrid, Popular.

Zubero, I. (1996): Movimientos sociales y alternativas de sociedad, Madrid, Ediciones HOAC.

TÍTULO: Universidad y personas con Discapacidad Intelectual: de la utopía al reto.

AUTOR: Javier Tamarit Psicólogo y Responsable de Calidad FEAPS¹

INTRODUCCIÓN

Este artículo se propone analizar algunas posibles relaciones entre Universidad y Discapacidad Intelectual a través de las organizaciones que representan a las personas con Discapacidad Intelectual, considerando también a las propias personas y sus familias.

Partimos de una realidad. En la actualidad, nuestra sociedad considera obvio que el conjunto de las personas con discapacidad intelectual no representa un conjunto potencial de alumnos para la Universidad. Las niñas y niños con discapacidad intelectual tan solo recientemente han podido ejercer el derecho básico a la educación establecida como obligatoria. Aún así, la inclusión educativa y social es algo aún lamentablemente lejano, siguen existiendo en nuestra sociedad actitudes y creencias acerca de la discapacidad intelectual ancladas en la limitación, en una visión patologizada de la persona, frente a la consideración de la persona por encima de la discapacidad, como ser con limitaciones pero también con competencias.

Para analizar la relación, más allá de la obviedad anteriormente expresada, entre la Universidad y la Discapacidad Intelectual es conveniente ver, aunque sea brevemente, la concepción actual de la discapacidad intelectual.

¹ Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual (www.feaps.org)

Ésta se contempla hoy como una discapacidad en la que se evidencia una significativa limitación intelectual y una limitación significativa en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas, presentes ambas limitaciones en la persona con anterioridad a los dieciocho años. Pero esta discapacidad, y esto es clave, ya no es vista como algo que es o tiene la persona sino como la expresión de la interacción de la persona que presenta esas limitaciones y el entorno (Luckasson y cols., 2004).

Esto ha supuesto no solo una manera de entender el concepto en sí de discapacidad intelectual sino, lo que es más importante, un modo esencialmente diferente de entender las necesidades de las personas que la presentan y un planteamiento también diferente de afrontar la intervención: los apoyos. Toda persona puede progresar si se le ofrecen los apoyos adecuados. Desde esta perspectiva, el problema de no progresar deja de ser un problema de la persona y sus deficiencias, convirtiéndose en un reto para el entorno, que ha de proporcionar diferentes sistemas de apoyo que hagan que la persona avance hacia una mayor calidad de vida. Si bien, cuando surge esa definición, el concepto de apoyo no era nuevo, sí lo era “la creencia de que una juiciosa aplicación de los apoyos puede mejorar las capacidades funcionales de las personas con retraso mental” (Luckasson y cols., 2004:179).

En definitiva, lo que ha supuesto esta concepción de la discapacidad intelectual ha sido una nueva mirada, un nuevo paradigma, para entender de modo diferente tanto el concepto como a las personas y sus necesidades.

Volvamos a la obviedad de la exclusión de la Universidad de estas personas.

Desde la obviedad, parece una utopía la idea de que puedan tener algo que ver

con la Universidad, pero lo obvio a veces opaca otras posibilidades. Veamos el siguiente ejemplo.

Es obvio que si yo doy una y otra vez, rítmicamente, un golpe seco encima de la mesa con la palma de mi mano lo que estoy produciendo es ruido. ¿Ya está? ¿Es realmente obvio? ¿No hay nada más? ¿Solo ruido?... Pero, pensemos, entre golpe y golpe qué hay ¿ruido..., o también silencio? Las cosas, el mundo, también las personas, tienen más de una expresión, aunque nuestra mirada se pose tan solo en una de ellas.

Por lo tanto, analicemos, aunque sea someramente, otras miradas, otros modos de ver el binomio Universidad – Personas con Discapacidad Intelectual, de modo que podamos avanzar desde la utopía a retos posibles. Este análisis solamente encuentra sentido si se parte de la propia aceptación de la Universidad como una organización con proyección social además de su papel clave en cuanto a la labor científica e investigadora. Desde esta mirada, se plantean diversas posibilidades para el incremento de la cooperación entre la Universidad y las organizaciones y personas con Discapacidad Intelectual. Desde el momento en que una Universidad se planteara que tiene sentido su actividad en cuanto a la creación de conocimiento, desde la excelencia investigadora, pero cuidando el impacto positivo necesario de ese conocimiento en la sociedad, las personas con Discapacidad Intelectual empezarían a tener un hueco en el Campus. Son varias las maneras en que ese hueco se podría hacer visible, a continuación se explican algunas claves para lograrlo.

Alianzas entre la Universidad y las organizaciones sobre discapacidad intelectual

Es clave crear alianzas sólidas entre el liderazgo científico y metodológico que tiene la Universidad y el liderazgo social que ostentan los movimientos asociativos de la Discapacidad Intelectual (por ejemplo, el movimiento asociativo FEAPS) y sustentar esas alianzas en valores compartidos y en una visión y misión comunes. La fuerza emergente de ambos liderazgos sería importantísima para generar mayor y mejor conocimiento y mayor comprensión social. Estas alianzas son prácticamente un requisito para la efectividad de las restantes claves que se muestran.

La aportación de las personas con discapacidad intelectual y sus familias al conocimiento que genera la Universidad.

El conocimiento mana de varias fuentes: la ciencia e investigación, la experiencia profesional y la vivencia personal (o la convivencia). Antes, la ciencia y la experiencia eran la clave para la toma de decisiones; el profesional era quien favorecía o impedía el paso para diseñar una investigación o elaborar un plan de trabajo, en definitiva para tomar decisiones. Hoy hay una visión diferente; la propia persona o quienes representan su mejor interés tienen que tener un papel clave. En este sentido, actualmente se plantea que la buena práctica ha de contar con la integración de la visión de la ciencia y la experiencia y la visión personal. Esto es lo que se denomina Práctica Basada en la Evidencia.

La Práctica Basada en la Evidencia se abre camino con fuerza en el ámbito de la discapacidad. Se define como la integración de la evidencia que proviene de la mejor y más actual investigación junto con la experiencia clínico educativa y junto con las perspectivas de los grupos de interés relevantes para facilitar

decisiones para la evaluación y la intervención que sean consideradas efectivas y eficientes para la persona a la que esa evaluación e intervención se dirigen (ver, por ejemplo, Schlosser, 2003).

Hoy el conocimiento sobre la discapacidad intelectual tiene que tener claramente presente y en cuenta el conocimiento personal, vivencia, y familiar, convivencia. Por lo tanto, esto tiene repercusiones concretas en los modelos de investigación actuales, por ejemplo los denominados modelos de investigación participativa (Ward y cols., 2002), en los que los científicos e investigadores dan la mano, se alían, con los expertos profesionales y con las propias personas con discapacidad intelectual y sus representantes para realizar desde el inicio investigación relevante para las personas y no solo para los investigadores.

El fomento de Capital Social

La sensibilización a la sociedad, el fomento de Capital Social, implica a todos los agentes sociales. El capital social puede definirse como el grado de riqueza de un contexto derivado de las transacciones sociales significativas y valoradas, basadas en la confianza y en la reciprocidad.

La Universidad, junto con las organizaciones de Discapacidad Intelectual, pueden, deben, ejercer una palanca de progreso esencial en cuanto a formación y conocimiento, internamente y en la sociedad, sobre la discapacidad intelectual y sobre las necesidades de las personas y sus familias. Esto puede favorecerse introduciendo, por ejemplo, módulos formativos en discapacidad para todo el alumnado, fomentando un cuerpo de voluntariado con oficio, generando acciones diversas para promover en todos

los integrantes de la comunidad universitaria actitudes de excelencia en relación con la discapacidad intelectual, promoviendo en la opinión pública, a través de diferentes acciones, modelos mentales acordes con los paradigmas más actuales y con la ética, es decir promoviendo una cultura de inclusión social, de plena ciudadanía de las personas con discapacidad intelectual.

La responsabilidad social de la Universidad

La Universidad, como cualquier organización, se ha de plantear cual es su compromiso con la sociedad, cual es su aportación en términos de lo que comúnmente se denomina en jerga empresarial la Responsabilidad Social Corporativa. En este sentido, por ejemplo, la Universidad podría considerar la incorporación de las personas con Discapacidad Intelectual a su Campus, como empleados en diversas funciones y puestos, como emblema de compromiso con todas las personas, como expresión del papel activo de la Universidad en la construcción de un modelo social. Un modelo social que deje de primar tanto la inteligencia como la esencia de lo humano. Frente a la alta consideración de la inteligencia como elemento esencial de la valoración de los seres humanos, grandes pensadores han planteado otra propuesta (Buber, 1970, 1998; Habermas, 2002): el hecho esencial que hace que un ser humano lo sea es su necesario y permanente diálogo de relación interpersonal, solo se es humano con otros seres humanos, se es humano con el otro.

En suma, en este artículo se ha querido enunciar parte del campo de oportunidades y demandas sociales que se abre a la Universidad en su relación con las organizaciones de defensa y prestación de servicios a las

personas con discapacidad intelectual y con las personas mismas y sus familias.

Esa relación entre la Universidad, las personas con discapacidad intelectual y sus familias y las organizaciones que están a su servicio ha de ser valorada y se ha de establecer como una relación basada en la simetría, en la reciprocidad. No es la Universidad la que ofrece y el resto recibe, sino que se debe establecer una relación compleja de intercambio y enriquecimiento mutuos, basada en modelos de colaboración, una relación que tiene la mirada puesta en el mejor interés de las personas con discapacidad intelectual y sus familias, y que les siente realmente como ciudadanos valorados en igualdad en una sociedad que esa misma relación contribuye a hacerla más justa y a alimentar su capital moral.

REFERENCIAS

Buber, M. (1970): ¿Qué es el hombre?. México: Fondo de Cultura Económica

Buber, M. (1998): Yo y Tú. Madrid: Caparrós Editores

Habermas, J. (2002): El futuro de la naturaleza humana. Barcelona: Paidós

Luckasson, R.; Borthwick-Duffy, S.; Buntinx, W. H. E.; Coulter, D. L.; Craig, E. M.; Reeve, A.; Schalock, R. L.; Snell, M. E.; Spitalnik, D. M.; Spreat, S., y

Tassé, M. J. (2004): Retraso Mental: Definición, clasificación y sistemas de apoyo (10ª edición). Madrid: Alianza.

Schlosser, R. W. (2003): The efficacy of Augmentative and Alternative Communication. Toward Evidence-Based Practice. London: Academic Press.

Ward, K.; Trigler, J. (2002): "Reflexiones sobre la investigación participativa con personas que tienen discapacidades del desarrollo". Siglo Cero, 33, 199, 45-47.

El asociacionismo como escuela de liderazgo

Autora: M^a Ángeles Cózar Gutiérrez

CANF-COCEMFE Andalucía.

C/ Alfarería nº 126, bajo A. Sevilla – 41010.

Teléfono: 954331024. Fax: 954330210.

Correo electrónico: central@canfcocemfe.org

En primer lugar, como Vicepresidenta de COCEMFE y presidenta de CERMI-Andalucía, CANF COCEMFE Andalucía, y la Asociación para la promoción de la mujer con discapacidad 'LUNA' quiero agradecerles su presencia e invitarles a realizar aportaciones en este grupo de trabajo, del que sin duda van a extraerse interesantes conclusiones acerca del asociacionismo y la Universidad.

Comenzaré mostrando algunos datos que sirvan de reflexión para que todos y todas los presentes tengan la oportunidad de exponer qué estrategias consideran las más adecuadas para convertir a las asociaciones de personas con discapacidad en escuelas de liderazgo para su juventud.

Uno de los factores que tradicionalmente ha tenido una mayor influencia en la exclusión social de las personas con discapacidad, ha sido -y continua siendo- su bajo nivel formativo, y más cuando nos referimos a los niveles superiores del sistema educativo, como es el caso de la Universidad.

Las estadísticas, en este sentido, son reveladoras: la diferencia de acceso a los estudios superiores entre las personas con discapacidad y la población sin discapacidad es abismal: los y las estudiantes con discapacidad no llegan al 1% del total.

La discapacidad, por tanto, está infrarrepresentada en la Universidad (tengamos en cuenta que la población con discapacidad supone alrededor de una décima parte de la población total). El hecho de no llegar a niveles educativos superiores repercute en una serie de circunstancias que mantienen al colectivo en una clara desventaja social: menores oportunidades personales y sociales a la hora de acceder a empleos de calidad, no se alcanzan niveles retributivos dignos por lo general, los empleos gozan de poca estabilidad, apenas existen opciones de promoción o de alcanzar puestos de responsabilidad, etc.

Desde el CERMI-Andalucía, plataforma representativa de las personas con discapacidad de Andalucía y de sus familias, estamos trabajando para lograr que el entorno universitario sea un espacio realmente accesible, inclusivo, integrador y no discriminador para todas las personas, tengan o no discapacidad.

Pero, ¿cómo lograr que la universidad sea un espacio abierto a los hombres y mujeres con discapacidad?, ¿cuál es el papel que el movimiento asociativo debe tomar para fomentar una universidad accesible, integradora y que sea capaz de ofrecer igualdad de oportunidades a las personas con discapacidad?, ¿qué estrategias pueden desarrollarse desde las asociaciones para que sus miembros accedan a niveles educativos superiores?

En primer lugar, tanto el marco normativo como el establecimiento de convenios entre las entidades representantes de personas con discapacidad y los espacios universitarios, suponen elementos imprescindibles para contar con un marco de referencia legítimo, en base al cual poder exigir derechos. Sirva de ejemplo el Convenio de Colaboración suscrito en noviembre de 2003 entre la CRUE, -la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (una asociación sin ánimo de lucro que aglutina a 71 las universidades españolas tanto públicas como privadas) y el Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad.

Dicho convenio recoge la necesidad de facilitar el acceso de las personas con discapacidad al empleo en las universidades españolas, con medidas para el cumplimiento de la reserva del 3% y medidas compensatorias para conseguir la igualdad de derecho al trabajo. Asimismo, promueve la aplicación de medidas positivas por parte de profesores y miembros de tribunales que garanticen la igualdad del alumnado con discapacidad en los exámenes y procesos de selección en que participen.

El convenio presenta, entre otras líneas de acción *“el fomento del asociacionismo universitario por parte de los estudiantes con discapacidad, así como de la participación de estos en los órganos de representación y gobierno de las universidades”*. Si queremos cambiar verdaderamente el estado de las cosas, las personas con discapacidad tenemos que formar parte de los equipos de gobierno y de los órganos generales de la universidad (el consejo de gobierno y consejo social, el claustro o el defensor universitario), para, desde dentro, garantizar el cumplimiento de los derechos y las medidas a favor de las personas con discapacidad. Pero, ¿cómo acceder a estos equipos, si sólo un 1% de los estudiantes que acceden a la universidad presentan algún tipo de discapacidad?

Un elemento esencial es, por supuesto, la exigencia de la accesibilidad universal, tanto del entorno físico como en el acceso a los contenidos, las tecnologías y la comunicación en el ámbito universitario, un aspecto que viene avalado por la legislación vigente, y es prioritario en los convenios suscritos.

Las universidades están asumiendo en sus líneas de actuación estos aspectos, tanto en su elenco normativo como en el ámbito organizacional y en su contexto operativo. Una vez que contemos con un entorno realmente accesible, ya queda en manos de las propias personas con discapacidad su capacitación a través de una adecuada formación previa -más que en saberes, yo diría incluso que en competencias y destrezas- para la participación y el liderazgo.

Desde el movimiento asociativo puede hacerse mucho para capacitar a la juventud con discapacidad para su acceso a la universidad, para que obtenga éxito en sus estudios y, posteriormente sea capaz de encontrar una salida laboral dentro del propio ámbito universitario, empoderarse y formar parte de órganos de decisión donde se establezcan acciones que permitan a la universidad su aperturismo real a toda la comunidad.

Aquí es donde entra en juego el asociacionismo: la participación activa dentro del movimiento asociativo ha venido demostrando ser una excelente escuela de liderazgo.

Esto que quiere decir: pues que desde el movimiento asociativo hemos de concienciar y formar a nuestra juventud con discapacidad en materias como la participación en la toma de decisiones, el empoderamiento o el liderazgo, como medios para alcanzar una igualdad efectiva de derechos. Y una persona con afán de participación en una asociación, si forma parte de cualquier otro tipo de organización, tal como es la universidad, querrá también formar parte de su sistema, implicarse y participar de la toma de decisiones, ya sea como alumno, o en su caso, como parte del organigrama.

Para inculcar el valor de la participación, desde CERMI realizamos jornadas, cursos, encuentros y “comisiones de juventud” que reúnen a la juventud con discapacidad de cada una de las comunidades autónomas, y a partir de las cuales se establecen planes de acción concretos y se generan espacios de formación, debate y reivindicación.

Asimismo, cada vez son más los jóvenes que forman partes de los equipos directivos de nuestras entidades, o que actúan como representantes del movimiento y de los intereses de la juventud con discapacidad ante las entidades públicas, privadas, los medios de comunicación y la sociedad en general, lo cual es un claro ejemplo de la confianza que hemos depositado en la juventud con discapacidad de hoy en día, una juventud con criterio propio y

que se encuentra preparada para la participación social en su sentido más amplio.

Estos son algunos ejemplos de las estrategias que desde el movimiento asociativo se están planteando en la actualidad para fomentar el liderazgo y la participación entre la juventud con discapacidad.

Ahora es el turno de todos y todas las presentes de proponer nuevos cauces que desde las asociaciones puedan ponerse en práctica para capacitar a las personas con discapacidad para el acceso a puestos de decisión y para el liderazgo.



UNA EXPERIENCIA DE VOLUNTARIADO EN LA UNIVERSIDAD: PROGRAMA DE AYUDA A ESTUDIANTES DISCAPACITADOS (PAED)

Introducción

El 9% de la población española posee algún tipo de minusvalía. Sin embargo, tan solo un 3,6% posee un título universitario. Es cierto que en los últimos años se ha avanzado mucho y la mayoría de las facultades ha adaptado sus instalaciones para los alumnos discapacitados, aunque desde la ONCE se denuncia que aún queda mucho por hacer para salvar las barreras arquitectónicas de edificios con diseños anticuados.

“Soy un joven como los demás. Me gusta el cine, los deportes y, por supuesto, salir de marcha con mis amigos”, explica Ángel Lozano. A pesar de pasar el día sentado en una silla de ruedas, no ha perdido las ganas de vivir y piensa que todo el mundo puede hacer lo que se proponga. Ángel estudia cuarto de Farmacia en la UCM y nunca pensó “lo fácil que le ha resultado adaptarse a la facultad”. “Todo ha sido muy sencillo. Desde los compañeros hasta el personal de la facultad no ha hecho más que hacerme las cosas más accesibles”.

No obstante, es consciente de que su situación es un privilegio. De cada cuatro personas discapacitadas, tan solo uno de cada cuatro accede a estudios universitarios debido, sobre todo, a las dificultades para asistir a clase. Por ello, es la UNED quien posee un mayor número de personas con minusvalías, en torno a los 1.600 estudiantes. Asimismo son pocas las universidades españolas que cubren el porcentaje de plazas para estudiantes con algún tipo de discapacidad. Y menos, según denuncian algunos colectivos, los que cumplen con la gratuidad de sus matrículas.

“Yo conozco algún caso en el que se le ha pedido a la persona discapacitada que estudiara otra cosa que se adaptara más a su situación”, denuncia Ángel. Las leyes hablan de la no-discriminación de las personas, pero parece que ahí no están incluidos los minusválidos.

Un nuevo futuro

Ángel nunca pensó en convertirse en farmacéutico. “Antes del accidente quería entrar en la academia militar, sin embargo tres días antes de la selectividad todo cambió”. Sin embargo, siempre tuvo claro que no quería quedarse en casa y ser como un objeto, “así que me decidí a estudiar algo que estuviera relacionado con mi problema”. Al principio, explica Ángel, “fue difícil porque era un sitio nuevo al que me tenía que adaptar, pero la gente se portó muy bien conmigo”.

Además de la ayuda de profesores, compañeros y amigos, Ángel cuenta con la atención de un voluntario del programa PAED de Solidarios que le ayuda en el transporte desde el colegio mayor en el que vive hasta la facultad. “Conocí el programa por la propia Universidad y no tardaron un mes en hacerme llegar a Alfonso, aunque ha dejado de ser ‘la persona que me ayuda’ es un amigo. Nos vemos en verano y hacemos planes juntos”.

Calles peor que en la jungla

A pesar de que Ángel es autosuficiente y muy vitalista, aún cree que hay muchas cosas por hacer no ya dentro de la Universidad sino en las ciudades y, en particular, en Madrid. “Esta ciudad es imposible para una persona en silla de ruedas: escalones, aceras demasiado altas... por no hablar del transporte público”, se lamenta el joven.

A pesar de que existe un compromiso por parte de las administraciones públicas y una creciente sensibilización de la sociedad para suprimir las barreras arquitectónicas en los edificios, que obstaculizan la vida normal y diaria de las personas que sufren alguna discapacidad física, la realidad es que las personas discapacitadas siguen sufriendo la multitud de obstáculos físicos que se encuentran, y que les impide llevar una vida integrada. El alto coste económico y el tiempo que supone la supresión de las barreras existentes, hace necesario la búsqueda de soluciones alternativas que faciliten la movilidad e integración de los estudiantes con discapacidades físicas en nuestra sociedad. Sin dejar de lado el desarrollo de medidas que ofrezcan mayor autonomía a los discapacitados.

Dentro de la Universidad estas barreras son abundantes todavía a pesar de la tendencia y los medios que se han puesto en los últimos años para suprimirlas. Pero en la Universidad, además el alumno con una discapacidad se encuentra con otras barreras al intentar realizar sus estudios con plena integración: relación con el profesorado y los alumnos, participación activa en actividades extraacadémicas, investigación y exposición de trabajos en común, prácticas de campo, deporte, etc. Para que el paso por la Universidad de estos estudiantes sea dentro de la normalidad y en igualdad de oportunidades, con una plena integración en la vida universitaria, el apoyo y la ayuda concreta de otros compañeros se hace imprescindible.

El primer paso para conseguir esta integración en el mundo laboral y en la sociedad es facilitar su acceso a la educación en el mismo ambiente y condiciones que disfruta cualquier estudiante. La falta de atención personalizada en la Universidad ha supuesto que muchos estudiantes parapléjicos, sordos, ciegos, etc. no puedan acabar o no se animen siquiera a comenzar sus estudios dadas las dificultades con las que temen encontrarse. Esto supone una situación injusta y un ensanchamiento de las desigualdades injustas que estas personas padecen en nuestra sociedad, desaprovechando el capital humano que este colectivo ostenta.

Desde que realizamos este programa hace más de diez años, se ha experimentado un aumento de los estudiantes que padecen alguna discapacidad en aquellas universidades donde se ha realizado, ya que se conoce la existencia de este programa y saben que pueden contar con una ayuda de otro estudiante, sin que esto suponga una carga de trabajo o económica a su familia. Muchas de las solicitudes de apoyo en este programa las recibimos antes de verano, previendo que antes de matricularse puedan saber que cuentan con colaboración en la movilidad en caso de que decidan estudiar.

La **Universidad Complutense de Madrid** fue una de las primeras en España que abordó la integración de los estudiantes con discapacidades físicas graves. En el curso 1992-93 **Solidarios para el Desarrollo**, organización nacida en el seno de la misma, inició un **Programa de Apoyo a Estudiantes con Discapacidad inédito** hasta el momento entre las universidades españolas. Apenas la UNED por razones obvias y la Autónoma de Barcelona ese mismo año, se habían planteado programas de ese tipo.

Es un programa flexible y versátil que se adapta a las necesidades de cada estudiante discapacitado. El programa en la UCM sigue siendo el más importante por número de estudiantes atendidos y, desde esta Universidad, se ha trasladado a otras.

En la actualidad, la UCM cuenta con la **Oficina para la Integración de Personas con Discapacidad (OIPD)**, destinada a dar soporte, apoyo y asesoramiento a estos estudiantes universitarios. A raíz de este interés por la situación de las personas con discapacidad **Solidarios para el Desarrollo** y la **OIPD** trabajan de manera conjunta para la promoción académica, personal y social de los estudiantes con discapacidad.

En España, hay cerca de cuatro millones de personas que padecen algún tipo de discapacidad. El 50% dice tener dificultades en las actividades de la vida diaria. Una de ellas, el poder estudiar una carrera universitaria. La Universidad tiene que romper las barreras para que todos aquellos que quieran estudiar se sientan integrados. Sólo **un 3%** de las personas discapacitadas **accede a la Universidad** en España, según el último estudio del INE.

El objetivo con el que nació el PAED se ha mantenido hasta ahora: la integración general de los estudiantes con discapacidades graves en la vida universitaria. Un estudiante discapacitado tiene el mismo derecho al seguimiento de las clases, a la realización de exámenes, a la toma de apuntes, etc., que el resto de estudiantes.

La ayuda que necesitan depende de los casos. En algunos, es el traslado al centro universitario, el acompañamiento en las clases o la transcripción de apuntes. El número de voluntarios que necesita un estudiante discapacitado varía según su situación. Con los nuevos planes de estudios hay casos en los que el estudiante debe trasladarse de centro y puede llegar a necesitar hasta cinco voluntarios. Estos estudiantes no reciben las ayudas necesarias en muchos casos.

El PAED pretende ser, además de un programa de ayuda, una denuncia ante las barreras que estos estudiantes deben sufrir todos los días. No sólo ese escalón que supone "una montaña de 20 centímetros". Son además las barreras intelectuales que sufren por el comportamiento de sus compañeros que en ocasiones llega a la marginación.

Descripción del contenido del programa

El programa persigue una integración plena y en un plano de igualdad de oportunidades de los discapacitados físicos en la universidad y en la sociedad en general. Se pretende que puedan desarrollar con normalidad sus estudios, desplazarse a clase, apoyo físico y anímico, e integrarse en todos los ámbitos de la vida universitaria fomentando sus relaciones personales con el resto de la comunidad universitaria.

A través del apoyo de un voluntario social se trata de ayudar a cualquier alumno discapacitado físico o sensorial que requiera colaboración y la solicite. La idea es que alcance una plena integración social, y el mayor grado de autonomía mediante la ayuda física y anímica que necesite de ese voluntario durante su paso por la universidad. Se busca fomentar que las personas que sufren una discapacidad se animen a realizar estudios universitarios si ese es su deseo, sabiendo que van a contar con el apoyo de un voluntario durante el curso que les facilite las cosas.

Los voluntarios le acompañan en coche particular desde su casa a la facultad y de regreso al finalizar la jornada. En unos casos el coche pertenece al voluntario o al becario y en otros al propio estudiante discapacitado. Les ayudan en la movilidad dentro del centro, en la búsqueda de documentación para sus estudios, en sus relaciones con los demás compañeros y profesores, les animan a participar en las actividades extraacadémicas, en salir con otros compañeros en los momentos de ocio, etc.

La colaboración académica en frecuentes ocasiones se extiende también a actividades de ocio, culturales, etc. Y, también con cierta asiduidad, lo que empieza siendo una relación voluntario-beneficiario pasa por una relación de compañerismo y acaba en una buena amistad.

En el sobre de matrícula se incluye una hoja informativa del programa donde se preguntan datos acerca de la discapacidad que sufre el estudiante y el tipo de ayuda que necesita, así como los días y el horario en que vas a requerir el apoyo de un voluntario, etc.

También se pregunta a los demás estudiantes en el mismo sobre de matrícula si quieren ser voluntarios y ayudar a un compañero discapacitado. Con este sistema antes de comenzar el curso, ya tenemos un censo de estudiantes discapacitados en cada universidad, el tipo de ayuda que requieren, así como el número de voluntarios con los que se cuenta para ayudarlos, las facultades en las que se encuentran y el horario que tienen cada uno de ellos. En una base de datos se emparejan unos y otros por afinidad en los estudios, curso, horario y lugar de residencia. Se hace un riguroso seguimiento de cada voluntario y discapacitado para solventar los problemas que se puedan plantear en el día a día y durante todo el curso. Se cuenta con voluntarios suplentes para casos de enfermedad o ausencia del voluntario encargado, para que no se encuentre desasistido. El voluntario suele ser el mismo durante todo el curso para cada discapacitado, para que se cree una relación de amistad y confianza entre ambos por lo delicado y personal del apoyo que a veces se requiere. En ciertos casos, dos o más voluntarios se destinan a un sólo estudiante con discapacidad, si el tipo de ayuda y el horario lo hacen más operativo.

Como antes hemos contado, hay un cierto número de voluntarios (en la UCM entre seis y quince cada año, es muy oscilante) que pasa a percibir una beca. La beca máxima es de 150 euros, y va destinada a gastos de gasolina y averías del coche en el que se realizan los desplazamientos. En otras ocasiones las ayudas son menores y van destinadas a Abono Transporte o cualquier otra forma de desplazamiento en medios públicos. En ocasiones también se ha destinado alguna de las becas a un ayudante de coordinación que suele ser otro estudiante voluntario previamente del programa.

Además, la amplia experiencia que tiene Solidarios en el campo del voluntariado social ayuda a que el programa tenga un elemento más para caminar hacia una realización

personal completa de los estudiantes con discapacidad a través de actividades deportivas, socioculturales, de ocio y de tiempo libre .

El voluntario social será facilitará estas valiosas actividades. Su labor consiste en acompañar y propiciar la máxima autonomía moral y funcional de la persona para que se relacione con el otro, huyendo de paternalismos, respetando las diferencias de cada persona y valorando lo que éstas suponen.

La finalidad de estas actividades es dar a las personas con minusvalía acceso a los medios y los recursos de que dispone la sociedad para el ocio y prepararlas para ello. La integración requiere de salir a espacios no habituales y de conocer otros entornos y nuevas personas.

Objetivo General

La integración general de los estudiantes con discapacidades graves en la vida universitaria.

Objetivos Específicos

- Ayudar en la movilidad de los estudiantes con discapacidad.
- Apoyar en el estudio.
- Mejorar las relaciones personales con otros estudiantes.
- Colaborar en la integración a través del apoyo en actividades universitarias periféricas (deporte, ocio, relaciones humanas, voluntariado, etc.)
- Detectar y ayudar a erradicar barreras de cualquier tipo que dificulten los anteriores objetivos.
- Sensibilizar a la comunidad universitaria en el apoyo y ayuda, y en el compañerismo con las personas que sufren una discapacidad.

Actividades asociadas a los objetivos

Transporte

- **Discapacitados motóricos** (con o sin silla de ruedas).-Traslado diario desde la vivienda a la Facultad y a la inversa. En unos casos con vehículo del voluntario, en otros con el del estudiante discapacitados y en otros en transporte público.
- **Ciegos y deficientes visuales**.- Acompañamiento en transporte público desde su casa a la facultad y a la inversa. Normalmente son situaciones provisionales mientras la persona conoce el trayecto.

Ayuda en el estudio

- **Ciegos y deficientes visuales**.- Búsqueda de bibliografía y documentación, transcripción de apuntes a grabadora o a formato digital para pasar a braille, lectura en voz alta o estudio conjunto.

- **Sordos y otras minusvalías.**- Búsqueda de apuntes para completar los de alumno discapacitado. Hablar con los profesores o con sus compañeros para adaptar los métodos pedagógicos a las necesidades del alumno.

Relaciones humanas

- **Transversal a todas las minusvalías.**- Participación en actividades extraacadémicas, integración en círculos de amigos, etc.

Método de difusión del programa

1.- A través del sobre de matrícula o de los medios de comunicación (especialmente medios universitarios), los estudiantes conocen el programa.

2.- Rellenan una ficha y nos la envían. Por un lado los estudiantes discapacitados y por otro los posibles voluntarios. Ambos entran en una base de datos específica.

3.- Comprobamos zonas de Madrid, horarios, Facultades, etc. y, durante las primeras semanas de curso, emparejamos a los estudiantes discapacitados con los voluntarios que se han ofrecido.

4.- No es raro que un alumno discapacitado tenga dos, tres, cuatro o hasta seis o siete voluntarios. Depende de sus horarios, de sus necesidades y de los apoyos anteriores con los que ya cuente.

5.- A los voluntarios que aportan su propio vehículo se les paga una pequeña beca para la gasolina y las averías. También se ayuda al resto en los gastos de transporte y derivados según las necesidades que nos exponen y que estudiamos.

6.- A lo largo del curso mantenemos contacto con unos y con otros para ir solucionando los problemas. Es un programa con una gran continuidad. No obstante, a lo largo del curso es habitual tener que buscar voluntarios nuevos porque se haya producido alguna circunstancia que lo aconseje.

A modo de Conclusión...

Intentemos pasar la página sin utilizar las manos y sin curvar la espalda. ¿Tiene sed después de tanto esfuerzo? Vaya al frigorífico y sírvase un refresco bien frío, pero no use las piernas. Ahora piense en un concepto complejo: pongamos la teoría de la relatividad. Pruebe a que le expliquen lo que es... sin palabras. Si no entiende nada, mire a su alrededor. Imaginemos que la gente lo mira, lo señala, sonrían o ponen cara de lástima. Usted no sabe qué pasa ni qué ha hecho. Nos hablan, pero no entiende qué dicen. Como no les hace caso, se enfadan. Si la experiencia le ha agotado, cierre los ojos y siga leyendo.

Millones de ciudadanos de todo el mundo viven todos los días una realidad propia de las novelas de Kafka. Son discapacitados físicos, psíquicos o sensoriales. La mayoría se ha adaptado a la situación a fuerza de costumbre. En unos casos, arrojados por su familia y por su entorno. En otros, solos y marginados.

Abismos de 25 centímetros

La eliminación de barreras arquitectónicas ha sido uno de los caballos de batalla contra la desigualdad injusta que han sufrido históricamente los discapacitados. Hemos crecido acostumbrados a sortear carteles, andamios y otros obstáculos que producen quebraderos de cabeza a los ciegos y que son casi pruebas olímpicas para quien va en silla de ruedas. Escaleras, escaleras y escaleras hacen la vida imposible no sólo a minusválidos, sino también a embarazadas o a personas mayores. Por no hablar de las barreras comunicativas en los medios para los sordos o los ciegos. Son numerosas las actitudes antisociales fruto de la falta de sensibilidad. Afortunadamente, en muchos países las barreras físicas se van eliminando poco a poco. Aunque demasiado poco a poco, por desgracia.

Ismael Martínez Liébana es profesor de filosofía. Según él, "las barreras más grandes son las sociales o las psíquicas, más que las arquitectónicas, que son técnicamente superables. Los capaces -vacila y sonrío como no estando muy seguro de a quién se refiere- ven a los discapacitados con un gran desconocimiento. Se sitúan por encima o por debajo. De un discapacitado piensan, una de dos, o que es un superdotado por superar los obstáculos a los que se enfrenta, o un pobre hombre. Nunca piensan en la normalidad. La normalidad la ocupan ellos".

Para Ismael, una de las razones más importantes del desconocimiento es el miedo. No nos acercamos a la discapacidad por miedo a contagiarnos. No queremos pensar en ella ni acercarnos a los que la padecen, por si con ello la llamamos. Por eso, cuando la discapacidad sobreviene a una persona sana, llega como algo inesperado. Nos parece

extraña una situación con la que, paradójicamente, conviven uno de cada diez españoles. He olvidado decir que Ismael es ciego. Uno de esos invidentes educados para la integración.

Como él, la mayoría de los discapacitados hacen frente a multitud de necesidades cuya satisfacción hay que considerar como cuestión de derechos humanos. La principal de ellas, según la encuesta citada, es la de desplazarse, poder salir de casa, visitar museos, asistir a una función de teatro o tomarse una cerveza con los amigos.

Grupo de trabajo 8

Iniciativas de inserción laboral para la población universitaria con discapacidad.

DISCRIMINACIÓN POSITIVA DE LA EMPRESA HACIA **LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD**

La formación superior no crea empleos, pero forma a las personas discapacitadas para desenvolverse mejor ante los problemas del empleo que los que carecen de la misma. Las acciones de formación superior de la Fundación ONCE y gestionadas por Fundosa Social Consulting intentan paliar el desajuste entre las exigencias del mercado y la capacidad de los trabajadores y trabajadoras universitarios con discapacidad.

Si el empleo y el trabajo son requisitos necesarios para la plena integración social, la formación es el instrumento para obtenerlo, mantenerlo y mejorarlo.

Estos factores llevan a Fundación Once Y FSC a diseñar una estrategia diferente en el ámbito formativo y laboral de las personas con discapacidad, que es integral, gradual, estructurado en fases y coordinado.

El Plan de Formación Superior de FSC está estrechamente ligado a los sectores de actividad en los que se detectan mayores posibilidades de inserción laboral. En definitiva, se aúnan el conocimiento de las características y necesidades de los diferentes colectivos de personas que padecen algún tipo de discapacidad, así como de un análisis permanente sobre las tendencias y requerimientos del mercado de trabajo.

Es un modelo abierto e integral. Abierto, porque parte de las necesidades de demandantes y empleadores, e integral, porque persigue no sólo dotar a las personas que acceden a nuestros cursos de los conocimientos, destrezas y habilidades necesarias para lograr una capacitación profesional adecuada, sino que también desarrollan todo el abanico de competencias sociales y actitudes para conseguir la plena integración social y laboral de las personas con discapacidad.

EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD

Experiencias llevadas a cabo por la Fundación ONCE en el marco de la educación superior para las personas con discapacidad:

MASTER IN BUSINESS ADMINISTRATION (MBA)

Se pretende ofrecer al alumno una visión global e integradora de la empresa al proporcionar a los participantes un conocimiento amplio de cada una de sus funciones, lo que les permite acceder a tareas de dirección en cualquiera de sus niveles o áreas.

Los contenidos del plan de estudios tienen una orientación eminentemente práctica y de aplicación en las tareas de dirección mediante el aprendizaje de técnicas y herramientas de gestión que se materializan en la realización de trabajos y la resolución de casos en grupo o de forma individual.

PROGRAMA IMPULSA

La Fundación ONCE mediante el PROGRAMA IMPULSA, consistente en concesión de becas teórico-práctica, ha formado personas con discapacidad en las disciplinas de controller en la Dirección económico-financiera y en la Dirección de Recursos Humanos.

El Programa Superior de Diseño para Todos y Accesibilidad Universal de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)

Tanto la Ley de Igualdad de Oportunidades, No Discriminación y Accesibilidad Universal como la Directiva 2004/18/CE sobre coordinación de los procedimientos de adjudicación de los contratos públicos de obras, de suministros y de servicios, que tiene como límite el 31 de enero de 2006 para su trasposición en nuestro país, obligan a que los bienes y servicios a disposición del público sean accesibles

Dada la carencia de formación en este ámbito, Fundación ONCE y la Fundación VODAFONE, consideraron una necesidad urgente como contar con profesionales con discapacidad que ayuden a las empresas a cumplir la legislación vigente.

LÍNEAS DE ACTUACIÓN EMPRESAS INSERTA

Se establecen líneas de actuación estratégicas con empresas de primer nivel que conllevan un análisis previo de los perfiles que habitualmente demandan, lo que nos permite anticiparnos a sus necesidades de incorporación de personal.

El denominador común de todas estas empresas es su implicación y compromiso con la discapacidad, por lo que en el caso de candidatos con titulación universitaria, la discapacidad es un valor añadido.

De esta forma la suma de titulación universitaria, discapacidad y acciones concretas de anticipación de necesidades nos ofrece una garantía de éxito en estas colaboraciones.

A continuación se muestra un pequeño ejemplo de estas empresas, si bien las colaboraciones abarcan otros sectores que demandan diferentes titulaciones universitarias que no aparecen reflejadas:

Sector Banca y/o Financiero: Barclays, Bankinter, BBVA...

Licenciados preferentemente en Económicas, Derecho o Gestión y Administración de Empresas. (Empleado banca – sucursal).

Operador banca telefónica: licenciados, diplomados universitarios.

Sector tecnológico: Indra, ABB, Capgemini...

Titulados en Ingeniería Técnica o Superior, licenciados en Matemáticas, Físicas. Arquitectura.

Marketing y gestión de marca: Coca-Cola

Estudiantes últimos años de carrera (4º o 5º) para programas de becas.

Sector jurídico: Fundación Notarial, Portal Derecho...

Licenciados en Derecho, Ciencias del Trabajo y otras.

El Mundo de la Realidad vs. el Mundo de la Discapacidad

Introducción

A instancias del Consejo de la Unión Europea, el año 2003 fue declarado “Año Europeo de las Personas con Discapacidad” (1), reconociendo así la necesidad de concienciación sobre la problemática de la integración social y laboral de las personas con discapacidad. En los últimos años se han producido diversas iniciativas políticas y legislativas tanto en Europa como en España, entre otras el “Plan de Acción para la Igualdad de Oportunidades de las Personas con Discapacidad” de la Comisión Europea, la aprobación de diferentes Leyes como la 41/2003 (protección patrimonio), 51/2003 (igualdad oportunidades), 52/2003 (Seguridad Social), 53/2003 (empleo público), RD 364/2005 (medidas alternativas), el II Plan de Acción para las Personas con Discapacidad (2003-2007) o la Declaración de Madrid sobre “no discriminación más acción positiva es igual a integración social” (2). Se elaboraron informes como el de “Situación de las Personas con Discapacidad en España” por el Consejo Económico y Social (CES) basado en datos propios del estudio de 1995 y en la “Encuesta sobre Discapacidades, Deficiencias y Estados de Salud” (EDDES) realizada por el INE en 1999 (3). También se espera que para 2006 la Convención de la ONU de Derechos de las Personas con Discapacidad sea una realidad.(4).

(1) Dictamen del Parlamento Europeo de 15 Noviembre 2001

(2) Congreso Europeo sobre Discapacidad, Madrid, Marzo 2002

(3) Área de estudios y Análisis, Comisión de Trabajo de Salud, Consumo, Asuntos Sociales, Educación y Cultura. 17 Diciembre 2003

(4) Agencia EFE 8 Agosto 2006

SITUACION ACTUAL

Los principios que inspiran la Ley de Integración Social de Minusválidos (LISMI) de 1982 se fundamentan en los derechos establecidos por el artículo 49 de la Constitución:..."los poderes públicos realizarán una política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos..." El Artículo 37 indica que "será finalidad primordial de la política de empleo de trabajadores minusválidos su integración en el sistema ordinario de trabajo o, en su defecto, su incorporación al sistema productivo mediante la fórmula especial de trabajo protegido..." y el Artículo 38 establece que "las Empresas públicas y privadas que empleen un número de trabajadores fijos que exceda de 50 vendrán obligadas a emplear un número de trabajadores minusválidos no inferior al 2 por 100 de la plantilla".

En la actualidad hay más de 3,5 millones de personas con discapacidad en España, un 9% de la población y la tasa de actividad de personas en edad de trabajar es del 33,7% frente al 70% de la población sin discapacidad, la tasa de empleo del 28,5% (vs. 62,4%) y la tasa de paro asciende a 15,3% frente al 11% (Zamarro y Margallo, Minusval; 2005).

Cuando se intenta valorar la situación laboral del colectivo de personas con discapacidad y las acciones políticas de empleo en esta población, uno de los problemas que nos encontramos es la carencia de datos, informes y análisis estadísticos actualizados (Zamarro y Margallo, Minusval; 2005). Tradicionalmente, se contemplan tres vías de incorporación de personas con discapacidad al mercado laboral (Figura 1):

1. Centros de Terapia Ocupacional: aseguran los servicios de terapia ocupacional y ajuste personal y social.
2. Centros Especiales de Empleo (CEE): realización de un trabajo productivo y remunerado, participando en las operaciones de mercado.
3. Empleo con Apoyo: promueve empleo competitivo en entornos integrados, con salarios y beneficios desde el primer momento.

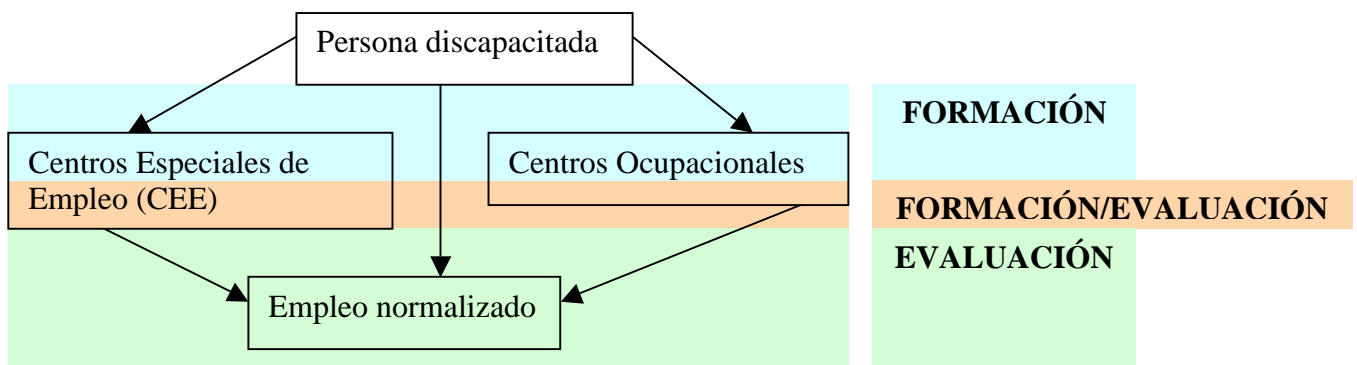


Figura 1: El acceso al empleo del personal discapacitado (Jordán, 1999)

El Empleo con Apoyo es una de las alternativas de inserción válidas pero las otras modalidades, como los Centros Especiales de Empleo, son igualmente importantes (Jordán, 1999). A título de ejemplo, en el año 2004 unas 3,556 personas con discapacidad encontraron trabajo en la modalidad de Empleo con Apoyo, es decir, un 47% más que en 1999 (INICO, 2004).

A las medidas administrativas se ha unido el creciente auge de la denominada Responsabilidad Social Corporativa (RSC), término utilizado de forma generalizada para designar el compromiso de las empresas respecto a su entorno social y medioambiental, políticas de mejora de las condiciones laborales, respeto a los derechos humanos etc. En el año 2004 las empresas dedicaron un 1% más de sus beneficios que en 2003 para actividades relacionadas con la RSC y de los 180 millones de euros invertidos en esta área, el 28% se destinó a la inserción laboral de personas discapacitadas. Sin

embargo, el porcentaje de personas discapacitadas empleadas en las empresas sigue siendo bajo: 1,04% en 2003 vs 1,2% en 2004 (Moraleta, Minusval: 2005).

¿Por qué sigue siendo tan bajo este porcentaje? El empleo de personas con discapacidad de forma directa en empresas normalizadas no es una opción válida de forma universal por circunstancias organizativas, productivas, técnicas o económicas. Además la falta de confianza, el miedo y el desconocimiento se configuran como los principales obstáculos a la inserción laboral de personas con discapacidad y las empresas prefieren pagar la penalización que se les impone por no cumplir la cuota o tramitar una oferta de contratación que al final jamás se cubre (Jordán, 1999).

En un estudio realizado para el Ministerio de Economía titulado “Políticas públicas e integración laboral de las personas discapacitadas en España (Prioridad en la Estrategia Europea para el Empleo, pilares I y 4)”, el paso de la inactividad a la actividad se configura como uno de los principales obstáculos en la integración laboral (“decisión para participar en el mercado”) que se une al hecho de que las personas con discapacidad ganan un 16,14% menos. Es necesario que los empresarios reciban más información sobre las características y capacitaciones de las personas discapacitadas a través de campañas informativas, prácticas en empresas o acuerdos de colaboración entre centros educativos y empresas (Pagón, Minusval: 2004).

Desde la administración pública se promovieron medidas alternativas, como el Real Decreto 364/2005 dando a las empresas la posibilidad de cumplir con la Ley estableciendo contratos de servicios con Centros Especiales de Empleo (CEE) o con trabajadores autónomos discapacitados.

La Administración pretende avanzar en las medidas de inserción de las personas con discapacidad potenciando la labor de los Centros Especiales de Empleo (CEE) y poniendo en marcha mecanismos para hacer efectivas las reservas de empleo público (Zamarro y Margallo, Minusval: 2005).

Según los datos publicados en los años 2000 y 2001, los CEE han conseguido incorporar al mundo laboral un número importante de trabajadores con discapacidad, sobre todo en el rango de 25 a 44 años de edad.

Contratos de minusválidos en CEEs según Género y Edad

AÑO	—			—			Total	Contratos convertidos a indefinidos
	<25 años	25-44 años	>45 años	<25 años	25-44 años	>45 años		
2000	2083	6469	2134	1445	4404	1302	17837	151
2001	1709	6231	2162	1162	4217	1439	16920	453

Tabla 1: Datos del INEM

Con posterioridad al 2001 no se ha realizado un seguimiento sistemático de las cifras de contratos y actividades de los CEE, lo que dificulta evaluar la repercusión real de estas medidas sobre la inserción laboral de personas con discapacidad y sobre la propia actividad de los CEE. A fecha de Junio 2004, había 142 CEEs inscritos en la Comunidad de Madrid y la mayoría de ellos se dedicaban a las actividades de jardinería, lavandería o manipulado y únicamente unos 17 declaraban actividades tipo consultoría, administración, publicidad o informática.

INICIATIVAS DE INSERCIÓN LABORAL

SERMES PLANIFICACION es un Centro Especial de Empleo un tanto “atípico”. Creado en 1997 a iniciativa de un grupo de profesionales discapacitados cuya experiencia laboral, previa a la creación del CEE, fue bastante negativa, con

períodos largos sin sueldo, precariedad laboral, falta de estabilidad ni perspectivas claras de futuro.

Los siete profesionales que emprendieron el difícil camino empresarial contaban con un alto grado de especialización en grabación y proceso de datos, digitalización de documentos y tratamiento de bases de datos y acumulaban más de 10 años de experiencia en el sector bancario.

Gracias al esfuerzo y empuje de la plantilla, la actividad de la empresa empezó a diversificarse, convirtiéndose pronto en una empresa de servicios integrales y compitiendo con otras empresas del sector lo que, a su vez, revirtió en una mejora de las condiciones de trabajo para los trabajadores con discapacidad, el principal capital de este Centro Especial de Empleo. SERMES apostó fuertemente por la formación, reciclaje y adaptación al mercado laboral e integración social de personas con diferentes grados de discapacidad: sensorial, física y intelectual. Desde su creación, SERMES ha pretendido la integración plena y recíproca del “mundo de la discapacidad” con el “mundo de la capacidad”, para crear dentro de su filosofía “el mundo de la realidad”, en el que las barreras no existen si hay afán de superación. La apuesta fue y sigue siendo la superación del individuo dentro de la empresa, fomentando la formación profesional y humana, superando cualquier otro tipo de “barrera” en la que el grado de discapacidad únicamente suponga la adaptación precisa y necesaria para el desarrollo de la actividad. De este modo se han ido integrando en nuestra empresa, personas con gran discapacidad, con movilidad muy reducida, precisando sillas de ruedas u otros elementos que les permitan ya no solo la adaptación a su quehacer laboral, sino para su más elemental actividad vital. Una vez conseguidas las adaptaciones precisas, lo

anterior no es obstáculo para el desarrollo laboral de los empleados que integran la plantilla, pues lo que se valora es el conocimiento y la profesionalidad. Conforme a la filosofía de SERMES, al proporcionar al individuo todo aquello que le permita desarrollarse y crecer, su superación repercutirá directa e indirectamente en el crecimiento de la empresa en su conjunto. En Sermes nunca nos ha importado apostar por lo difícil, prueba de ello es la selección de nuestros empleados. Lo importante no es únicamente la formación específica del trabajo que puedan realizar, sino que su aptitud y su discapacidad les permita desempeñar el mismo. Sabemos que eso conlleva mucho tiempo en formación y que además es muy costoso, pero hoy por hoy, es mayor la satisfacción de poder demostrar las capacidades que tienen nuestros empleados ante retos de trabajos de mayor cualificación para los cuales han sido formados.

La intención de SERMES es poner de relieve la necesidad y oportunidad de aumentar la variedad de negocios con presencia de personas con discapacidad de manera que los empresarios y la sociedad en general asuman que efectivamente las personas discapacitadas pueden desempeñar los mismos empleos que las personas sin discapacidad.

A través de convenios y acuerdos con diferentes Asociaciones, como la Asociación de Espina Bífida o FEMASAM, SERMES ha ofrecido posibilidades concretas de formación, prácticas y empleo para todo tipo de profesionales discapacitados, desde graduados escolares hasta licenciados universitarios.

En el año 1999 se iniciaron los primeros contactos con un laboratorio farmacéutico americano, MSD, lo que permitió a SERMES introducirse en un sector muy atractivo y competitivo a su vez y abrir nuevas perspectivas de

trabajo y servicios. Se sentaron las bases de colaboración a largo plazo donde SERMES traspasó a MSD el “know-how” de los aspectos legales, logísticos y financieros de la aplicación de la ley LISMI y el mundo complejo de la discapacidad. A su vez, MSD, profundamente comprometido con las mejoras sociales y apoyando la diversidad, buscó áreas de interés donde SERMES pudiera evolucionar como empresa y al mismo tiempo convertirse en proveedores de servicios de máxima calidad. MSD realizó un análisis exhaustivo de sus procesos y poco a poco se fue formando un grupo de profesionales capaces de asumir diversas funciones y responsabilidades dentro del campo de investigación clínica. Al mismo tiempo SERMES inició un trabajo arduo y complejo de preparación y desarrollo de los Procedimientos Normalizados de Trabajo, cimientos obligatorios e indispensables para el buen funcionamiento de una empresa involucrada en investigación clínica. Se contrataron profesionales con experiencia en este campo, se empezó el entrenamiento y formación de personal discapacitado de diferente perfil y nivel educativo, se fijaron los objetivos de colaboración a corto y largo plazo. Finalmente en 2003 se creó SERMES CRO, una división de SERMES homologada en el ámbito de investigación clínica y desarrollo de medicamentos que contó con una plantilla altamente especializada, siendo algunos de sus miembros licenciados y doctores universitarios en Ciencias de la Salud. MSD apostó fuertemente por esta colaboración con SERMES y los primeros resultados del trabajo conjunto fueron muy alentadores, consiguiendo mejoras sustanciales en algunos de los procesos y tiempos de ejecución. Con una visión de futuro y una visión de valores muy clara, MSD convirtió en viable este modelo de negocio y se comprometió a generar un proyecto con continuidad

mediante la implicación en el mismo de otros laboratorios farmacéuticos que pudieran beneficiarse de estas mejoras.

En los meses siguientes el ejemplo de la fructífera colaboración con MSD se difundió entre los laboratorios multinacionales punteros con sede en España y se lograron establecer diferentes modalidades de colaboración: Unidades Clínicas de Puesta en Marcha de Ensayos Clínicos, Monitores de Ensayos Clínicos, especialistas en Entrada y Revisión de los Datos Clínicos, etc.

Se iniciaron también los primeros contactos con las Universidades españolas, sobre todo en Madrid, Barcelona y Salamanca, para establecer convenios de colaboración que permitan a los estudiantes con discapacidad conocer las posibilidades de formación e integración laboral en el sector de la investigación clínica.

Gracias a todo ello, en la actualidad, podemos afirmar la extraordinaria formación de nuestro personal, sin que la “capacidad” o la “discapacidad” supongan diferenciación alguna en cuanto a la formación ni en cuanto a la cualificación de los trabajadores, desempeñando indistintamente categorías técnicas cualificadas, de gestión, o de apoyo.

La constante búsqueda de nuevas oportunidades de desarrollo profesional, la diversificación de los servicios prestados por SERMES y por su división, SERMES CRO, proporcionan grandes posibilidades de integración laboral y superación de las barreras para personas con diferente tipo de discapacidad, al tiempo que ponen a disposición de estos profesionales actividades y trabajos de diversa responsabilidad y dificultad.

Por primera vez un Centro Especial de Empleo ha apostado con tanta firmeza y determinación por conseguir para sus empleados unas metas y retos tan

importantes, abriendo nuevos horizontes de trabajo y profesionalización. Actualmente, SERMES emplea 160 personas en Madrid y Barcelona, de los cuales el 86% son personas con diferente grado de discapacidad. SERMES CRO (investigación clínica) cuenta con una plantilla de 38 personas, siendo el 30% personas con discapacidad, con formación desde graduados escolares, FP hasta licenciados universitarios. El incremento y la diversificación de los servicios prestados por SERMES, principalmente en las áreas relacionadas con investigación clínica, permiten augurar un aumento significativo en el número de profesionales diplomados y licenciados universitarios que se necesitará para cubrir los puestos de trabajo en la empresa.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

INICO, Universidad de Salamanca, Bureau de Prensa, Servicio de Información sobre Discapacidad, SID, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2004.

Jordán de Urríes, B. (1999): Inserción Laboral de Personas con Discapacidad, Universidad de Salamanca, Servicios de Información sobre Discapacidad, SID.

López Moraleda, R. (2005): Minusval, pág. 60

Pagán Rodríguez, R. (2004): Minusval, pág. 64

Zamarro, J., Margall, F. (2004): Minusval, pág. 56

Autores:

Antonio Berlanga, Director Gerente, SERMES Planificación S.L.

Anna Jurczynska, Directora Desarrollo Negocio, SERMES Planificación, S.L.

Calle Rufino González, 14, esc. 1, 2ºD, 28037 Madrid

Teléfono: 91 375 69 30, Fax 91 375 69 31, email: anna-jurczynska@sermes.org

Las Oficinas de Vida independiente en la Universidad: Un paso más allá de la inclusión laboral de las personas con diversidad funcional ¹

Nuria Villa Fernández - M^a Soledad Arnau Ripollés

Univ. Complutense de Madrid – Univ. Nacional de Educación a Distancia

ÍNDICE

I. Introducción.-

II. La Filosofía del *Movimiento de Vida Independiente*

- Los Centros de Vida Independiente
- El Movimiento de Vida Independiente en España
- La Oficina de Vida Independiente (OVI) de ASPAYM-Madrid: un paso más allá de la inclusión laboral de las personas con diversidad funcional

Bibliografía.-

I. Introducción.-

Los que nos desplazamos de forma distinta, los que reciben las sensaciones de otra forma o los que interpretan el mundo de forma muy diferente, no tenemos por qué estar enfermos, podemos ser felices, podemos amar y ser amados, podemos aportar cosas, incluso tomar iniciativas y ser útiles. Nació lo que se conoce como Vida Independiente.

(Lobato Galindo, 2004:7)

¹ Esta Ponencia ha sido presentada en el II Congreso Nacional sobre «universidad y discapacidad. Adaptar la Igualdad, normalizar la diversidad». Universidad Complutense de Madrid. Madrid, 26 y 27 de octubre de 2006.

Hablar hoy en día de la "discapacidad" supone necesariamente aproximarnos a las dos Clasificaciones internacionales de la Organización Mundial de la Salud (OMS): la *Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías*² (CIDDM; 1980) y la *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*³ (CIF; 2001), que sirven como marco teórico-descriptivo de qué es la "discapacidad" y cómo se delimita tanto para el ámbito médico como para el ámbito social.

Sin embargo, las autoras de este trabajo utilizarán la nueva denominación de "diversidad funcional", que propone el Foro de Vida Independiente⁴ (FVI), con la intención explícita de dejar claro que ya no queremos usar nomenclaturas cargadas de prejuicios hacia la población de mujeres y hombres con alguna diversidad funcional.

El Movimiento de Vida Independiente (MVI) remonta sus orígenes a finales de los años 60 en los Estados Unidos de Norteamérica, y tiene como objetivo principal reivindicar la igualdad real y la plena ciudadanía de las personas que tienen una diversidad funcional, independientemente de su grado/tipología, mediante la demanda a los gobiernos de creación de políticas sociales basadas en derechos humanos y en vida independiente. Tal y como lo expresa Juan José Maraña (2004: 23):

Vida Independiente es un paradigma, un modelo desde el que la persona con discapacidad ejerce su plena capacidad de elección como ser humano y ciudadano en plenitud de condiciones, en libertad, de modo individual, controlando todos y cada uno de los aspectos de su vida para acceder al mismo rango de igualdad de derechos y deberes que sus conciudadanos sin discapacidad.

Así, al grito de "NADA SOBRE NOSOTRAS Y NOSOTROS SIN NOSOTRAS NI NOSOTROS" ("Nothing about us without us") por parte de las propias mujeres y

² OMS (1997): *Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías*. Manual de clasificación de las consecuencias de la enfermedad, Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Instituto de Migraciones y Servicios Sociales (IMSERSO).

³ OMS (2001): *Clasificación Internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud*, Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Instituto de Migraciones y Servicios Sociales (IMSERSO).

⁴ El "Foro de Vida Independiente" es una comunidad virtual –que nace a mediados de 2001- y que se constituye como un espacio reivindicativo y de debate a favor de los derechos humanos de las mujeres y hombres con todo tipo de diversidad funcional de España. Se encuentra en <http://es.groups.yahoo.com/group/vidaindependiente/>. Esta filosofía se basa en la del Movimiento de Vida Independiente que empezó en los EEUU a finales de los años sesenta.

hombres con diversidad funcional, se perfila el pensamiento del MVI que, en sus inicios, su finalidad prioritaria era sacar a estas personas (en gran parte, veteranos de guerra) de los hospitales e instituciones, e incluso de sus propias casas, en donde se hallaban recluidas, para devolverlas a una vida de participación en la comunidad.

Ha sido, en definitiva, una respuesta radical a los estereotipos sociales creados a partir de ideas como: una persona con diversidad funcional no puede trabajar, no puede cuidar de sí misma o no es capaz de hacerse cargo de su propia vida.

El nuevo término de «*diversidad funcional*» es el resultado de un esfuerzo teórico-conceptual⁵, que tiene la pretensión ética y moral de traspasar los límites herméticos del viejo modelo médico-rehabilitador que, a través de su lenguaje tradicional, opresor y discriminatorio, así como también sexista, tal como: “*discapacitadOS físicOS, sensoriales (ciegOS y sordOS), y psíquicOS (discapacitadOS intelectuales y/o enfermOS mentales); "minusválidOS"; "tullidOS"; "cojOS"; "subnormales"; "locOS"; y un largo etc..., deshumaniza al/a la sujeto(a) con diversidad funcional en tanto en cuanto reduce la complejidad humana a mera "biología/anatomía".*

Sin embargo, Manuel Lobato y Javier Romañach (2005) ofrecen una nueva visión de dicha complejidad humana de manera amplia, en la medida en que definen, "auto-definen", quiénes somos las mujeres y hombres con diversidad funcional tanto a nivel individual como colectivo. Tal y como comentan:

Las mujeres y hombres con diversidad funcional somos diferentes, desde el punto de vista biofísico, de la mayor parte de la población. Al tener características diferentes, y dadas las condiciones de entorno generadas por la sociedad, nos vemos obligados a realizar las mismas tareas o funciones de una manera diferente, algunas veces a través de terceras personas.

Así, muchas personas sordas se comunican a través de los ojos y mediante signos o señas, mientras que el resto de la población lo hace fundamentalmente a través de las palabras y el oído. Sin embargo, la función que realizan es la misma: la comunicación. Para desplazarse, una persona con una lesión medular habitualmente utiliza una silla de ruedas,

⁵ A grandes rasgos, podemos afirmar que existen “dos maneras de entender, y de concebir” la diversidad funcional: son los dos **paradigmas de la diversidad funcional**. En primer lugar, hablaríamos de ese esfuerzo teórico-conceptual, al que nos hemos referido, que se denomina *Modelo Médico-rehabilitador de la "discapacidad"* (enfoque tradicional e histórico, donde se concibe la “discapacidad” como “enfermedad” y, por tanto, la persona que tiene esta característica, “la padece”/“la sufre”. Es, lo que distintos teóricos han denominado como “*Teoría de la tragedia personal*”).

Por otro lado, y en segundo lugar, hablaríamos del *Modelo Social de la diversidad funcional*, que basa sus fundamentos en lo que se ha llamado *Movimiento de Vida Independiente* (enfoque innovador, y elaborado por las propias personas con diversidad funcional que luchan constantemente, no “por curarse”, sino, más bien, por reivindicar el derecho elemental a vivir sus diferencias y diversidades con naturalidad, desde espacios socio-políticos y económicos mucho más comprensivos y tolerantes con “las diferencias”. Es, lo que distintos teóricos han denominado como “*Teoría de la (opresión) social de la diversidad funcional*”).

mientras que el resto de la población lo hace utilizando las piernas: misma función, manera diversa.

Por eso el término "diversidad funcional" se ajusta a una realidad en la que una persona funciona de manera diferente o diversa de la mayoría de la sociedad. Este término considera la diferencia de la persona y la falta de respeto de las mayorías, que en sus procesos constructivos sociales y de entorno, no tiene en cuenta esa diversidad funcional.

Ni qué duda cabe, somos sujetos morales individuales, mujeres y hombres, que sufrimos discriminación permanente; que tenemos nuestros derechos humanos violados la mayor parte del tiempo, cuando no se nos reconoce nuestra condición igualitaria de ciudadanía de pleno derecho. "Diversidad funcional" es, por tanto, *una nueva manera de entender qué es esta realidad*, superando y rompiendo definitivamente con nomenclaturas que oprimen y marginan y, sobre todo, porque ya no son "concepciones externas"; sino que, por el contrario, el término de diversidad funcional es un claro ejemplo de la necesidad que existe por parte de las propias personas que tienen y viven cotidianamente con esta especificidad humana de, finalmente, ***nombrarnos a nosotros y nosotras mismos/as*** (auto-nombrarnos).

II. La Filosofía del Movimiento de Vida Independiente

“La filosofía del Movimiento de la Vida Independiente se basa en cuatro pilares:

- Toda vida humana tiene un valor.
- Todos, cualquiera que sea su deficiencia, son capaces de realizar elecciones.
- Las personas con discapacidad lo son por la respuesta de la sociedad a la deficiencia física, intelectual y sensorial y tienen derecho a ejercer el control de sus vidas.
- Las personas con discapacidad tienen derecho a la plena participación en la sociedad.”

(Jenny Morris, 1993)

La filosofía del MVI se concibe como un nuevo enfoque o paradigma en torno a la realidad de la diversidad funcional, en el que la persona que tiene esta especificidad de manera más acusada ya no encuentra discriminación en su circunstancia, como tal, sino

más bien en un permanente entorno discapacitante. Con lo cual la lucha por salir de esa discapacitación se focaliza en la reivindicación de Derechos Humanos.

Vivir con una discapacidad no tiene por qué estar vinculado al sufrimiento, la opresión, la marginación y a asumir lo que otros decidan por nosotros. No admitimos la representación por parte de personas sin discapacidad en sustitución de nuestra participación directa” El término Vida Independiente no hace referencia a las capacidades funcionales, no significa “hacer todo sin ninguna ayuda externa” por lo que no ha de confundirse con el concepto de autonomía, mucho más centrado en aquello que puedes hacer por ti mismo. Al revés, (...), la autonomía personal y el asistente personal son elementos claves, sin los cuales resulta imposible la integración social, la participación activa, la vida independiente y la calidad de vida. (Maraña y Lobato, 2003:279-281).

En la actualidad los principios básicos de la Filosofía de Vida Independiente son Universales: los Derechos Humanos y Civiles, la Autodeterminación, la Ayuda y Apoyo Mutuo, la emancipación, la integración en la Comunidad, la responsabilidad sobre la propia vida y acciones y el derecho a asumir riesgos.

Los principios de Vida Independiente y su Filosofía se aplican a una escala global para que se implementen a nivel local, nacional e internacional, independientemente de la diversidad funcional, sexo, religión, raza, orígenes, afiliación política, edad u orientación sexual de las personas. La concepción de la Persona con Diversidad Funcional (PDF) del Movimiento de Vida Independiente se ha extendido por todo el mundo, existiendo Oficinas de Vida Independiente (OVI, en inglés CIL, Center for Independent Living) en todos los continentes, proporcionando soluciones adecuadas a PDF de las más diversas culturas y entornos socioeconómicos: Brasil, Canadá, Japón, Corea del Sur, Nicaragua, Sudáfrica, Suecia, Tailandia, Italia, Uganda, Irlanda, Vietnam, etc.

Los Centros de Vida Independiente (Center for Independent Living, CIL)

Se puede decir que Ed Roberts, comenzó el desarrollo del Movimiento de Vida Independiente cuando en 1970, desde la universidad, consiguió crear el Programa de Estudiantes Discapacitados en el mismo campus de la Universidad de Berkeley. Pero su más importante aportación llegó dos años más tarde, cuando, junto con el grupo que se reunió en la universidad, fundó el primer Centro de Vida Independiente por toda California, en Houston, Boston, New York y Chicago. Actualmente existen en los Estados Unidos más de 400 Centros de Vida Independiente, así como importantes redes en otros países...

(García Alonso, 2003: 48)

1. En 1972, en el entorno universitario de Berkeley (California), Ed Roberts y John Hessler creaban el primer Centro u Oficina de Vida Independiente (después llegarían a Boston, Denver y Houston).

Tal y como explica Maraña (2004: 25-26):

Un Centro de Vida Independiente (CIL) puede ser definido como una organización de carácter no residencial, no lucrativa, ideada y gestionada en su integridad por personas con discapacidad, primordialmente demandantes de atención continuada y a largo plazo, orientada a facilitar para sí mismas, en su comunidad de base, recursos de todo orden que hagan factible el diseño de planes individuales de vida independiente y autodeterminada.

Los CIL se entienden que integran y prestan servicio a personas con cualquier tipo de discapacidad. En función de esto, pueden cubrir una amplia gama de servicios aunque en términos generales la gran mayoría de los centros que se hallan operativos por buena parte del mundo, convienen en reconocer como servicios esenciales los de:

- **Información y referencia**, manteniendo información comprensiva y actualizada sobre asuntos de vivienda y transporte accesible, ofertas y demandas de empleo, referencia sobre la disponibilidad de contacto de asistentes personales y de intérpretes de lenguaje de signos, grabaciones o lectores para personas con discapacidad visual...
- **Capacitación en habilidades para la vida independiente**, lo que puede comprender entrenamiento para la gestión de la Asistencia a Personal o dineraria, hasta el acceso de recursos y procedimientos legales para la autogestión y/o defensa de los derechos civiles.
- **Consejo y Ayuda entre Iguales** (peer-support, peer-counselling...), participando del conocimiento y experiencia adquirida por semejantes (personas con discapacidad) con los que explorar soluciones individuales, adaptarse a una discapacidad recién adquirida o involucrarse eficazmente como activista.
- **Asesoramiento** para adquirir destrezas de desarrollo personal y aplicarlas como habilidades de "usuario" o de "consumidor" intermediando en ocasiones el centro para la consecución de servicios de otros estamentos o asesorando al individuo para una participación eficaz mediante la que alcanzar objetivos en la comunidad orientados al logro de entornos facilitadores de una vida independiente" .

El Movimiento de Vida Independiente en España

En España, el Movimiento de Vida Independiente se ha articulado a través del Foro de Vida Independiente (FVI): comunidad virtual que lucha por reivindicar los derechos humanos para las personas con diversidad funcional de este país desde los planteamientos teórico-prácticos del Movimiento, y que, por tanto, carece de junta directiva, cargos, presidencia....

El FVI decidió nacer con una vocación de reflexión y pensamiento, como acicate, que no sustituto, del movimiento asociativo tradicional y sin dinero y sin ganas de replicar los modelos de asociacionismo tradicional, buscando una red de individuos que tomaran las riendas de las discusiones y las acciones a realizar. Para ello era requisito imprescindible buscar y reunir a un conjunto de personas, con y sin diversidad funcional que tuvieran formación e interés en este tipo de reflexiones (una peculiaridad interesante del FVI es el hecho de que abarca todo tipo de diversidad funcional, para romper con la tradicional división por deficiencia que tanto ha debilitado al colectivo; ya que, definitivamente, la discriminación es única, pero toma muchas formas).

Se pensó como una herramienta de promoción para dar a conocer y difundir el concepto de Vida Independiente, así como su Filosofía, con el propósito de que se cree y desarrolle el MVI en España, obligando a “tocar tierra” y a llevar a cabo proyectos concretos de VI.

El Foro partió sin la voluntad de convertirse en un representante de las personas con diversidad funcional, ya que existen multitud de entidades que ostentan y ejercen esa función. La idea era más el llevar las reflexiones a esos/as representantes y a todo/a aquel/aquella que quisiera escuchar, con el objetivo de dar un fuerte impulso a una nueva visión de la diversidad funcional.

La vinculación entre el MVI y el FVI será fuerte, pero no formal. A día de hoy el MVI está arrancando con diferentes iniciativas de OVIs por todo el territorio.

El FVI se ha consolidado como punto de referencia en la reflexión sobre la diversidad funcional y en la lucha por los derechos de las personas con diversidad funcional en España.

La filosofía del Foro de Vida Independiente se resume en su manifiesto, que hoy está en fase de revisión, como corresponde a un pensamiento evolutivo, pero cuyas bases siguen siendo sólidas.

La Oficina de Vida Independiente (OVI) de ASPAYM-Madrid: un paso más allá de la inclusión laboral de las personas con diversidad funcional

En julio de 2006 nace la primera **Oficina de Vida Independiente⁶ (OVI)** de España, ubicada en la Comunidad de Madrid, y creada por la Asociación de Paraplégicos y Grandes Minusválidos Físicos de la Comunidad de Madrid⁷ (ASPAYM-Madrid), con la colaboración del Foro de Vida Independiente.

Dicha OVI se enmarca dentro del **Proyecto piloto de «Vida Independiente y Promoción de la participación social» (2006-2008)** de la Consejería de Familia y Asuntos Sociales de la Comunidad de Madrid, que en la actualidad pretende, basándose en la propia Filosofía mundial del Movimiento de Vida Independiente, proporcionar "servicios de Asistencia Personal" a 35 mujeres y hombres con gran diversidad funcional, fundamentalmente física⁸, de la Comunidad de Madrid, para que puedan llevar una vida plena y en igualdad de oportunidades (una de las cuestiones prioritarias para acceder a dicho Proyecto es que una persona con diversidad funcional tenga mucha actividad: actividad académica-universitaria, laboral...).

Tal y como defiende dicha Filosofía, es fundamental crear Centros u Oficinas de Vida Independiente (CILs, en inglés) para que las personas con todo tipo de diversidad funcional puedan acudir a estos "despachos", y puedan asesorarse y formarse en vida independiente.

Es interesante destacar que cada CIL u OVI tiene la característica de estar dirigida por una persona con gran diversidad funcional, que ella misma necesita los servicios de asistencia personal para llevar una vida plena y normalizada (en esta ocasión, la OVI española está dirigida y coordinada por Soledad Arnau Ripollés, Experta en Género y

⁶ Aunque literalmente el término de la traducción del inglés es " Centro de Vida Independiente", desde ASPAYM-Madrid y FVI, hemos considerado oportuno usar la denominación de "Oficina", en vez de "centro", con la intención explícita de dejar claro que en absoluto se trata de un "edificio" donde las personas viven habitualmente (residencias de personas con diversidad funcional, por ejemplo), o pasan parte de su tiempo (centros de día, centros de noche...); sino que, precisamente, lo que ocurre en esas Oficinas o Centros internacionales de Vida Independiente es que son "despachos" donde se gestionan y administran los "Servicios de Asistencia Personal", se ofrece formación en vida independiente, información, asesoramiento, apoyo entre iguales...

⁷ Se encuentra disponible en la web: <http://www.aspaysmMadrid.org/home2.php>

⁸ Desde la OVI se estudiará la viabilidad de acoger otro tipo de diversidades funcionales a lo largo del desarrollo del Proyecto, a medio-largo plazo.

Vida Independiente). Es, sin duda alguna, un paso más allá de la habitual inclusión laboral, en la medida en que estas Oficinas no solamente son un "lugar de trabajo normalizado; y de gestión"; sino que se concibe como un espacio físico (un despacho) donde se trabaja para obtener derechos humanos: libertad, autodeterminación, calidad de vida, vida independiente, capacitación para tomar decisiones..., para muchas mujeres y hombres con diversidad funcional.

La Oficina de Vida Independiente (OVI) de ASPAYM-Madrid, tendrá muy en cuenta desarrollar la filosofía de vida independiente en España; ofrecer "servicios de asistencia personal"; crear una bolsa de trabajo para asistentes personales; formar en vida independiente; fomentar el "apoyo entre iguales"; dar el máximo control a las mujeres y hombres con diversidad funcional que participen en el Proyecto en la búsqueda, selección, entrenamiento y despido de sus Asistentes Personales (así como, en definitiva, en estructurarse su plan de vida); y, gestionar y administrar el presupuesto concedido de la Consejería de Familia y Asuntos Sociales de la Comunidad de Madrid para desarrollar el Proyecto, entre otras. Para mayor información, se pueden dirigir a:

Oficina de Vida Independiente (ASPAYM-Madrid)

e-mail: coordinacion.ovi@aspaymmadrid.org

Camino de Valderribas, nº 115
28.038 Madrid (Spain)

Tel.: (+34) 91 477 61 75 / Fax: (+34) 91 478 70 31

Las universidades españolas deben favorecer estrategias de atención a su alumnado/profesorado/personal administrativo con diversidad funcional. Así como también debe comprometerse a nivel de investigación, para trabajar la diversidad funcional desde esta nueva perspectiva de derechos humanos.

Tal y como hemos visto, la primera Oficina de Vida Independiente de Berkeley (California, 1972), del mundo, se creaba en la universidad. Porque era el espacio adecuado donde las personas "emprendemos el vuelo" de la independencia, del comienzo de la adultez, de las ganas de comenzar nuestras propias vidas.

En España, la primera Oficina de Vida Independiente, también se acerca a la universidad para apoyar las iniciativas de independencia por parte de las y los jóvenes con diversidad funcional.

Bibliografía.-

ARNAU RIPOLLÉS, M^a. S. (2003): «**Una Construcción Social de la Discapacidad: el Movimiento de Vida Independiente**», en las VIII Jornadas de *Fomento de la Investigación* de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Fórum de Recerca. Nº 8. ISSN: 1139-5486 (11 páginas). Disponible en Web: <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi8/hum/42.pdf>

- (2005): «**Reflexiones en torno a la Vida Independiente y Autonomía Moral**», en Revista SOBRE RUEDAS, Nº 62 (2005), Págs. 15-26.

GARCÍA ALONSO, J. V. (Coord.) (2003): **El movimiento de vida independiente. Experiencias Internacionales**. Fundación Luis Vives, Madrid. Disponible en Web: http://www.asoc-ies.org/docs/mvi_exper_internac.pdf

MARAÑA, J. J. (2004): **Vida Independiente. Nuevos modelos organizativos**. Editado por AIES (Santiago de Compostela, 2004). Disponible en Web: <http://www.asoc-ies.org/docs/vinmo.pdf>

Revista MINUSVAL (2004): «**Vida Independiente (dossier)**». julio-agosto (146). Disponible en Web:

http://sid.usal.es/idocs/F8/8.2.1.2-139/146/minusval_146.pdf

ROMAÑACH, J. y LOBATO, M. (2005): «**Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano**», Disponible en Web:

http://www.minusval2000.com/relaciones/vidaIndependiente/diversidad_funcional.html

II JORNADAS NACIONALES “DIVERSIDAD FUNCIONAL Y VIDA INDEPENDIENTE”. 18 y 19 de noviembre de 2005. Málaga, Alhaurín el Grande.

VILLA FERNÁNDEZ, N. y ARNAU RIPOLLÉS, M^a. S. (2004): “Las personas con discapacidad en la Universidad: un reto necesario en una sociedad para todas y todos”, Ponencia presentada en el Seminario COITT de Telecomunicaciones y Discapacidad (Madrid, 11 de junio de 2004)

VILLA FERNÁNDEZ, N. y ARNAU RIPOLLÉS, M^a. S. (2005): “Universidad y Diversidad Funcional: un desafío posible”, Ponencia presentada en el I Congreso Internacional “¿Hacia dónde va la educación universitaria Americana y Europea? Historia, Temas y Problemas de la Universidad”, (Universidad de León, 20-23 de septiembre 2005)

Modelo de intervención psicosocial para la integración laboral de los universitarios con discapacidad.

P. Soler Javaloy

J. Murcia Rodríguez

Técnicos del Centro de Apoyo al Estudiante. Universidad de Alicante

Resumen

El artículo aborda la integración laboral de los universitarios con discapacidad partiendo de la innovación en los criterios, plantean las autoras un modelo que establece un itinerario personalizado para cada alumno desde el inicio de su trayectoria universitaria, entendiendo que la universidad no sólo a de formar buenos profesionales o técnicos, si no además personas con habilidades sociales capaces de enfrentarse a una sociedad altamente competitiva, contribuyendo a articular las redes sociales necesarias para la eliminación de las barreras que obstaculizan su integración laboral plena.

Palabras clave: Habilidades sociales. Redes sociales. Discapacidad. Empleo. Apoyo social. Restricciones en la participación.

Introducción

Las universidades hemos de crear nuevos modelos donde por un lado, se trabaje con los alumnos en general, pero muy especialmente con aquellos con discapacidades. En este sentido, nuestra estrategia de trabajo combina el ámbito psicológico con el social, desde la proximidad en un proceso formativo provisto de amplias destrezas personales, en maduración, y crecimiento

emocional y al mismo tiempo, articulando el “trabajo en red” de los agentes sociales implicados en la inserción laboral del alumnado con discapacidad, estableciendo un modelo sistemático de colaboración y complementación entre los recursos locales de un ámbito territorial.

Fundamentación

En consonancia con la idea que trasciende del II Plan de Acción para las Personas con Discapacidad 2003-2007, la intervención con los universitarios con necesidades de apoyo específico no debe olvidar que la situación de este colectivo se concibe tanto resultante de sus déficits y limitaciones, como efecto de los obstáculos restrictivos del entorno. El enfoque por tanto, supone actuar simultáneamente sobre los individuos en su crecimiento personal y en habilidades sociales, como en los entornos donde estas personas van a desarrollar su actividad social y laboral.

Se parte de una visión ecológica del conjunto de agentes sociales implicados en el proceso de integración y en los ambientes en los que el sujeto va a desarrollar su actividad sociolaboral. Se concibe la comunidad como un todo asumiendo que no podemos limitarnos a promover la integración en un puesto de trabajo de forma aislada, sino que los esfuerzos deben ir necesariamente más allá. En otras palabras, el alumno con discapacidad necesita estímulos, amistad, una vida social, oportunidades para hablar acerca de la discapacidad y lo que ello significa, información y asesoramiento, apoyo en la planificación de sus planes para el futuro, oportunidades para la independencia y asumir la responsabilidad y el control de su propia vida (Baldwin y Carlisle, 1993). En este sentido, como han señalado Taylor y otros (1991), residir en una

comunidad no significa lo mismo que ser parte de una comunidad, estar integrado en la comunidad o participar en esa comunidad.

Objetivos

Se trata de experiencias que ya se han iniciado en la Universidad de Alicante y que los autores, como técnicos que están llevando a cabo dicho trabajo, quisieran compartir como una alternativa al modelo tradicional. Proponemos un modelo que abarca toda la vida académica del alumno desde su inicio en la universidad hasta su salida profesional y que se basa en una perspectiva psicosocial que articula recursos personales y sociales en la inserción laboral de los universitarios con discapacidad.

De forma detallada, los objetivos que se plantean son los siguientes:

- Incremento de las habilidades sociales y del sentimiento competencia personal de los alumnos con discapacidad que amplíe sus oportunidades de trabajo y de relación social.
- Aumento de las oportunidades laborales generando una red de información que abarque a las entidades públicas, las empresas, las asociaciones y los futuros trabajadores.
- Ofrecer modelos positivos con la colaboración de antiguos alumnos que se han integrado laboralmente para que puedan compartir experiencias y motivarles en su búsqueda de empleo.
- Realizar un seguimiento del proceso de integración sociolaboral del alumno y con él clarificar sus intereses, expectativas, miedos y capacidades.

En el caso de percibir obstáculos en la participación en el propio seno familiar,

tratar los temas y consensuar puntos de vista para que contribuyan a la motivación del alumno.

- Promover las posibilidades de relación y el apoyo social con otros universitarios de variada procedencia en cuanto a cultura, ideas, carrera universitaria, estatus social y nivel de participación social.
- Implicar en el proceso de integración laboral al posible empleador, informándole de los apoyos en la contratación, en las capacidades personales del futuro profesional y en la normalización del trato hacia la diversidad.
- Contribuir a eliminar los obstáculos físicos y sociales a la hora de estructurar el entorno laboral, los puestos de trabajo o los perfiles de selección para facilitar el acceso al mercado de trabajo normalizado.
- Incrementar las oportunidades para los alumnos con discapacidades más severas, dando a conocer los casos a los mediadores laborales de las entidades colaboradoras y ayudando a diseñar alternativas de trabajo o las adaptaciones adecuadas.

Metodología

Como requisito metodológico, las autoras plantean la necesidad de sumar experiencia, casos dispares con un hilo conductor común la integración laboral como objetivo básico del modelo. Como conclusión se esbozan los grandes ejes para lograr un modelo alternativo al actual, donde se hace imprescindible la combinación de la metodología individual desde la proximidad y la grupal en la articulación comunitaria, si queremos la integración social de los jóvenes universitarios con discapacidad.

La metodología de trabajo ha combinado entrevistas individuales con los alumnos implicados con actividades grupales favorecedoras del apoyo social. Al mismo tiempo, se articula una red formal de apoyo de carácter comunitario que engloba a las distintas instituciones públicas y privadas que pueden influir en este proceso de integración y en el cambio de actitudes hacia este colectivo en la sociedad.

Características de la población

Tipo de Discapacidad	99/00	00/01	01/02
Def. auditivo	14	16	17
Def. visual	26	30	28
Def. motórico	53	50	56
Plurideficiencia	10	7	8
Otras minusvalías	26	30	32
c/ plena autonomía	29	1	6
Totales	158	134	147

Tabla 1: Distribución de alumnos con discapacidad por curso académico

Procedimiento

El procedimiento que llevamos a cabo es el siguiente. Desde el punto de vista ecológico del contexto del alumno, realizamos actuaciones que benefician al alumnado directa o indirectamente, actuando no sólo con él, sino sobre el entorno.

En cuanto al proceso individual, se realiza una primera entrevista con el alumno al inicio de la carrera en la que hay una primera aproximación sobre las expectativas del alumno en la universidad, un conocimiento sobre cómo ha sido su vida académica y social hasta el momento y establece con él unos objetivos

y un plan personalizado de inserción en la vida universitaria y de apoyo en sus estudios. Para movilizamos los recursos materiales y personales que sean necesarios.

Se realiza un seguimiento del caso y una primera valoración de necesidades, algunas de ellas no expresadas directamente por el alumno como puede ser la no aceptación de su discapacidad o el aislamiento social. En este sentido, se promueve que el alumno participe en actividades de grupo como convivencias para la diversidad, participar en el proceso formativo de los futuros voluntarios o charlas sobre la discapacidad a estudiantes de secundaria o a futuros profesionales sobre temas que les afectan. A su vez, ponemos en contacto al nuevo alumno con antiguos alumnos para que puedan experimentar el apoyo de los iguales, de desarrollar una red de amistades en la comunidad universitaria, establecer metas y ayuda a eliminar autopercepciones negativas y a reconocer en los prejuicios sociales la ignorancia social sobre este tema.

En cuanto a la inserción laboral, al alumno se le proporciona la información acerca de prácticas pre-profesionales, becas nacionales y de movilidad internacional, forma de participar en entidades representativas del alumnado y se le motiva a participar activamente. Se analiza con él los medios necesarios para que pueda desarrollar estas actuaciones de forma normalizada, sin olvidar que la diferenciación excesiva por un exceso de adaptación es igualmente negativa para la verdadera integración y normalización de la persona.

Logros alcanzados

La red de trabajo para el tema del empleo ha pasado por la creación del Observatorio de la Discapacidad, durante el curso 2005/06, que aúna a cien entidades de asociaciones de personas con discapacidad de Alicante y provincia que entre otros temas está trabajando en comisiones el tema del empleo. En concreto veintitrés forman la red de asociaciones que abordan este tema con reuniones periódicas mensuales en las que participan entre otras, COCEMFE (Federación de Asociaciones de Discapacitados Físicos), ONCE (Organización nacional de Ciegos), FESORD (Federación Española de Sordos), y entidades públicas como el Ayuntamiento de Alicante, la Agencia de Desarrollo Local y técnicos de la Conselleria de Bienestar Social, además de los técnicos de los servicios de apoyo al alumno de la Universidad de Alicante y con entidades privadas como COEPA (Corporación Empresarial Alicantina), la Cámara de Comercio y Obras Sociales de las Cajas de Ahorro.

Esta red nos facilita tanto el conocimiento específico de ofertas laborales como la información de nuestros candidatos universitarios a futuros puestos de trabajo. La comisión también desarrolla acciones dirigidas a la búsqueda de nuevos yacimientos de empleo para nuestros universitarios. A su vez, estamos proyectando de forma más genérica actuaciones dirigidas al empresariado y las familias.

Bibliografía

- Baldwin, S. y Carlisle, J. (1993): Social support for disabled children and their familias: A review of the literatura, Londres, HMSO.
- Camacho et al (2000): El enfoque del marco lógico: 10 casos prácticos, Madrid, Fundación CIDEAL.

Campanini, A. y Luppi, F. (1991): Servicio social y modelo sistémico, Barcelona, Paidós.

Gracia, E. (1997): El apoyo social en la intervención comunitaria, Barcelona. Paidós.

Greiner, L.E.; V.E. Schein (1990): Power and organization development, mobilizing power to implement change, Massachusetts, Addison-Wesley Publishing.

Instituto de Mayores y Servicios Sociales (2003): II Plan de Acción para las Personas con Discapacidad 2003-2007, Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Secretaria General de Asuntos Sociales.

O'Brien, J. (1990): Working on... A Survey of Emerging Issues in Supported Employment for People with Severe Disabilities, Syracuse, Responsive Systems Associates.

Taylor, S., Bogdan, R. y Racino, J.A. (comps.): Life in the community: Case studies of organizations supporting people with disabilities, Baltimore, MD, Brookes.

PROGRAMA DE ASESORAMIENTO AL EMPLEO PARA ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD DE LA UAM

AUTORES:

Méndez Terroso, Isabel.

Responsable del Área de Discapacidad de la Oficina de Acción Solidaria y Cooperación de la UAM.

PROGRAMA DE ASESORAMIENTO AL EMPLEO PARA ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD DE LA UAM

Comunicación: INICIATIVAS DE INSERCIÓN LABORAL PARA LA POBLACIÓN UNIVERSITARIA CON DISCAPACIDAD

1 Justificación del proyecto y breve descripción

Las personas con discapacidad son uno de los colectivos que encuentran mayores dificultades para lograr una integración social y laboral. Somos conscientes de que la inclusión de las personas discapacitadas requiere, además de su no discriminación, acciones positivas; siendo también responsabilidad de la Universidad favorecer esta integración y atención tanto durante la realización de los estudios universitarios, como en el mantenimiento de los cauces que, en materia de inserción laboral, ya existen en la Universidad, fomentando y facilitando con ello su apertura y especialización hacia la integración laboral de las personas con discapacidad.

En este sentido, desde el Área de discapacidad de la Oficina de Acción Solidaria y Cooperación de la UAM se viene observando, que los alumnos con discapacidad matriculados en la UAM estando próxima la terminación de sus estudios universitarios y previendo la dificultad añadida con la que se van a encontrar en su incorporación al mercado laboral –causada por la situación de discapacidad–, acuden, por una parte, pidiendo asesoramiento y orientación profesional, y por otra, nos manifiestan su intención de continuar sus estudios universitarios. Lejos de orientar éstos hacia la especialización de sus estudios

iniciales (doctorados, master,...), sostienen la intención de comenzar unos nuevos, que muchas veces nada tienen que ver con los estudios iniciales que realizaron.

Esta situación nos hace constatar que los alumnos con discapacidad, además del desconocimiento que tienen del mercado laboral, tienen miedo a enfrentarse sin apoyo, a una situación hasta ese momento desconocida. Por otra parte, sigue persistiendo la idea de que padecer cualquier tipo de discapacidad condiciona negativamente la incorporación al mundo laboral, a pesar de la existencia de las distintas políticas sociales destinadas a favorecer su contratación por parte de las empresas.

Todo ello, justificó hace año y medio, la puesta en marcha del “Programa de Inserción Laboral para estudiantes con discapacidad de la UAM” desde el área de discapacidad.

2 Objetivos

El objetivo último es facilitar y promover la incorporación al mundo laboral de los universitarios con discapacidad, fomentando así su integración social, su autonomía e independencia; concienciando, no sólo a la comunidad universitaria sino también al mundo empresarial, de su problemática, sus necesidades y sobre todo de sus capacidades, ampliando las líneas de actuación, que en materia de empleo, ya existen en la UAM a través de Centro

de Orientación e Información al Empleo (COIE) de la Universidad Autónoma de Madrid.

3 Metodología de Trabajo

En general, el “Programa de Inserción Laboral para estudiantes con discapacidad de la UAM” está dirigido fundamentalmente a los alumnos con discapacidad de segundo ciclo y a los alumnos con discapacidad recién licenciados de todos los estudios universitarios que se imparten en la UAM. La metodología de trabajo seguida se orienta al trabajo paralelo de acercamiento de la discapacidad a las empresas y entidades con las que colaboramos, así como con los alumnos con discapacidad de la UAM.

3.1 Trabajo con empresas y entidades

El acercamiento de la discapacidad a la empresa permite desde el punto de vista empresarial:

- Conocer las amplias capacidades y posibilidades laborales de las personas con discapacidad.
- Desarrollar las prácticas profesionales desde planteamientos operativos y aplicados (mediante la concesión de becas de formación).
- Fomentar el cumplimiento de la normativa existente relativa a la contratación de discapacitados.

Desde la puesta en marcha del “Programa de Inserción Laboral para estudiantes con discapacidad de la UAM” cada vez es mayor el número de

empresas interesadas en participar en el mismo. Hasta el momento están colaborando con nosotros IBM, Hawlett-Packard (HP), Merck Sharp & Dohme de España (MSD), SERMES Centro Especial de Empleo, Fundación Manpower y Fundación Adecco.

Sin que en ningún caso las acciones que a continuación se exponen se han de considerar cerradas a nuevas líneas de trabajo que pudieran llevarse a cabo en un futuro, las fórmulas de colaboración que actualmente se están desarrollando entre la Oficina de Acción Solidaria y Cooperación de la UAM y las empresas colaboradoras en el programa están orientadas a la realización de las siguientes actuaciones:

- Firma de acuerdos con empresas, entidades o instituciones, para desarrollar las prácticas profesionales dentro de las mismas (mediante la concesión de becas de formación), desde planteamientos operativos y aplicados, obteniendo una visión real de los conocimientos adquiridos. En estos casos se pretende, además, que el tiempo realizado de prácticas sea convalidable por créditos académicos (siempre que el alumno cumpla los requisitos establecidos para ello por la propia facultad).
- Desarrollando programas de formación específicos, que contemplan la realización de distintas fases sucesivas:
 - Fase de FORMACIÓN. Con una duración aproximada de 75 horas los alumnos participantes en el programa reciben los siguientes contenidos formativos:

- Introducción básica a los conceptos de Calidad: por qué es necesaria, la normativa ISO (pros y contras de la misma y la gestión del trabajo bajo el sistema de gestión por procesos).
 - Filosofía y Política de la empresa / Entorno Profesional.
 - Prevención de Riesgos Laborales.
 - Habilidades Laborales.
 - Orientación Laboral.
- Fase de PRÁCTICAS. Tras el período formativo los alumnos realizan aproximadamente 500 horas de prácticas en la empresa, obteniendo una visión real de los conocimientos adquiridos. Al igual que en el caso señalado anteriormente, siempre que el alumno que participa en el proceso de formación, cumpla los requisitos establecidos por la propia facultad, este período es convalidable por créditos académicos
 - Fase de INSERCIÓN. Finalizado el programa de formación y prácticas en la empresa que ha desarrollado e implantado el programa formativo, se tienen en cuenta las competencias y las aptitudes desarrolladas por los alumnos que permitan su incorporación en la misma.
- Colaborar con propuestas concretas de inserción laboral de personas tituladas con discapacidad.
 - Participación en “Jornadas de Sensibilización”/ “Foros” que en materia de inserción laboral se realizan periódicamente en el marco de la UAM donde se analiza la situación del mercado laboral en

general y de las personas con discapacidad en particular, donde tienen cabida todos los interlocutores sociales implicados en el mundo laboral, que permitan contrastar e intercambiar experiencias teóricas y prácticas desarrolladas con el fin de conseguir un mayor acercamiento del colectivo de personas con discapacidad al mundo laboral.

3.2 Trabajo con los alumnos con discapacidad de la UAM

Esta área del programa se realiza a través de la gestión de una “Bolsa de Empleo” específica para alumnos Universitarios con discapacidad, que nos proporciona la información necesaria sobre las características personales, académica y profesional del candidato que quiere participar en el programa, así como, de sus capacidades reales para el trabajo. El conocimiento de la población con discapacidad interesada en el programa permite atender las demandas de empleo de los Universitarios Discapacitados de la UAM e interrelacionarlas con las ofertas procedentes de las distintas empresas / entidades, además de colaborar con diferentes bolsas de empleo, ya existentes, que también tienen por objetivo la inserción laboral de personas discapacitadas.

Sin olvidarnos de transmitirle la importancia de la formación continua y reciclada, en el trabajo con los alumnos con discapacidad es básica:

- La tarea de información, asesoramiento y orientación laboral sobre las distintas alternativas de empleo de que disponen.

- El análisis de las diferentes fases que definen un proceso de selección y los aspectos más valorados por parte de las organizaciones.
- El fomento de la adquisición de habilidades específicas para la obtención de empleo que contempla técnicas de desarrollo personal y profesional para el empleo (elaboración de currículum, carta de presentación, entrevistas y pruebas de selección), siempre desde perspectivas integradoras destinadas fundamentalmente a los alumnos con discapacidad de los últimos años de licenciatura. Analizando.
- La comunicación de las distintas convocatorias de Becas / prácticas existentes en las empresas o entidades, dirigidas a los estudiantes discapacitados.

4 Resultados Obtenidos

Teniendo en cuenta que los principales beneficiarios de este programa son los alumnos con discapacidad de segundo ciclo y los alumnos con discapacidad recién licenciados de todos los estudios universitarios que se imparten en la UAM, los siguientes cuadros reflejan los resultados en el grado de participación de los alumnos en el mismo y el cumplimiento de los objetivos propuestos en el período de tiempo de puesta en marcha el programa.

Con datos del último curso académico 2005-2006, nuestra base de datos¹ asciende a 102 alumnos/as con discapacidad, de ellos, 25 son alumnos licenciados y 77 son alumnos con discapacidad, matriculados en las diferentes facultades y escuelas de la UAM; de los que 45 (es decir, el 58,44% de los mismos) son alumnos de segundo ciclo, por tanto, están siendo beneficiarios potenciales de este programa un total de 70 alumnos con discapacidad (véase cuadro 1).

Tabla 1. Población potencial de alumnos con discapacidad beneficiarios del Programa de Asesoramiento al Empleo

	Nº Alumnos con Discapacidad	%
Alumnos 2º Ciclo	45	64,29%
Alumnos Titulados	25	35,71%
Total Alumnos	70	100%

De los 70 alumnos mencionados anteriormente, sólo 37 (el 52,86%) se interesaron por la organización y estructura del programa, las empresas y entidades que ofertaban plazas, las condiciones y requisitos de las mismas. De ellos, 11 son licenciados y 26 son alumnos de segundo ciclo que están interesados en empezar a tomar contacto con el mercado de trabajo. Como cabía esperar, la totalidad de los alumnos licenciados participan en alguno de los distintos procesos de selección realizados, tanto en las ofertas de prácticas como directamente en las ofertas para la contratación. Sin embargo, en lo que se refiere a los alumnos de segundo ciclo, el grado de participación de los

¹ Número de alumnos censados en la UAM actualizados a 30 de diciembre de 2005, elaborado por el área de discapacidad de la Oficina de Acción Solidaria y Cooperación.. Estos datos son actualizados periódicamente, a medida que los alumnos con discapacidad se ponen en contacto con el área de discapacidad.

mismos en alguno de los distintos procesos de selección realizados asciende al 24,28% (17 alumnos).

De los 28 alumnos, que en conjunto, han participado en el programa los resultados finales son los siguientes:

- De los 11 alumnos licenciados que inicialmente participaron: 6 han quedado incorporados en diferentes empresas, (4 mediante contrato laboral y 2 en programas de prácticas), los 5 alumnos restantes decidieron no incorporarse a los programas de empleo y continuar exclusivamente con los estudios comenzados tras el término de los primeros estudios de licenciatura.
- De los 17 alumnos de segundo ciclo: se han incorporado a diferentes programas de prácticas 9 de ellos, de los que se espera que se vayan convirtiendo en contratos a medida que acaben el período de prácticas. En estos casos, las prácticas que están realizando los alumnos en las empresas son compatibles con la continuidad de sus respectivos estudios.

Tabla 2. Grado de participación de los alumnos con discapacidad en el Programa de Asesoramiento al Empleo

	Total Alumnos	Alumnos 2ºCiclo	Alumnos Titulados
Alumnos interesados en el programa	37	26	11
Alumnos participantes en procesos de selección realizados	28	17	11
Alumnos incluidos en programas de prácticas	11	9	2
Alumnos contratados	4	-	4

5 Conclusiones

De los resultados expuestos anteriormente, cabe obtener como primera conclusión la buena acogida desde el punto de vista empresarial de programas de esta índole, en segundo lugar, el cumplimiento de las expectativas fijadas y la total satisfacción de los alumnos que se han incorporado en alguno de los programas desarrollados

Sin embargo; por el contrario, como dato negativo hay que señalar desde la perspectiva estudiantil, y pese a ser considerado por los propios alumnos como proyecto de gran interés, aún es baja la participación de estos en el mismo, con lo que se hace necesario intensificar la promoción del mismo en los alumnos, porque de lo contrario podríamos encontrarnos con desequilibrios entre demanda y oferta, que además de no contribuir al cumplimiento de los objetivos propuestos tampoco fomentan un cambio en la percepción, que a priori se tiene, sobre las capacidades y posibilidades laborales de las personas con discapacidad

Grupo de trabajo 9

La atención a las personas con problemas de salud mental en
la universidad

**SÍNDROME FRONTAL: EVALUACIÓN Y REHABILITACIÓN
NEUROPSICOLÓGICA
FRONTAL SYNDROME: ASSESSMENT AND REHABILITATION
NEUROPSYCHOLOGY**

Esperanza Bausela Herrerasⁱ

Facultad de Psicología

Universidad Autónoma de San Luis Potosí (México)

José Luis Santos Cela¹

Departamento de Filosofía y Ciencias de la Educación

Universidad de León (España)

Resumen: En el campo de la neuropsicología ha habido siempre un interés por el estudio de las funciones ejecutivas dentro del “síndrome frontal”, pero desde comienzos de la década de los sesenta, paralelamente a los avances en el conocimiento de esa región cortical, el interés se ha intensificado considerablemente.

Los lóbulos frontales, se encuentran implicados en las funciones cognitivas más complejas y evolucionadas del ser humano. Esta diversidad funcional es explicada por las complejas conexiones aferentes y eferentes de esta zona cortex.

El objetivo de esta comunicación es analizar la diversidad de la sintomatología que acompaña a las lesiones y/o disfunciones que se relacionan con este sustrato neurológico; Se profundiza en la disfunción ejecutiva, y se analiza la sintomatología con relación a una posible división estructural de esta zona del cortex.

En coherencia con este planteamiento nos hemos centrado en un posible instrumento de evaluación del constructo objeto de este artículo; Paradigma Stroop Palabra –Color; Finalmente, esbozamos las líneas generales de una propuesta de rehabilitación neuropsicológica de la misma.

Palabras clave: Lóbulo frontal, función ejecutiva, inhibición, autorregulación, flexibilidad cognitiva.

¹ Psicólogo de los Equipos Psicopedagógicos de la Junta de Castilla y León. Profesor Asociado del Área de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico- Universidad de León –

Abstract: In the neuropsychology field have always been a interest by study the executive dysfunction as a symptomatology which accompanied to injury lobe frontal, but since seventy decade, parallel to advances in knowing of this cortex area, this interes have been increased.

The frontal lobes are been in several cognitive functions, which are the most complex and progress of human specie. These functional diversity is can be explain by this area are been connecting with complex afferent and efferent connections with other areas of cortex.

The aim of this poster is analysing the variety of symptomatology which to be join to injury and or dysfunction of this neurology base; We focus our attention in executive dysfunction and we analysing the possible relation between the syntomatology with a possibly structural division of

In coherence with this approach, we have analysed one possible instrument to assessment this function, the paradigm Stroop Word-Colour. Finally, we sketch the general lines to neuropsychology rehabilitation.

Words key: Frontal lobe, executive function, inhibition, self-regulation, flexibility cognitive.

1. Sintomatología del lóbulo frontal

Diferentes especialistas que han tratado de estudiar el funcionamiento ejecutivo han concluido que existe una relación muy estrecha entre éste y las alteraciones que presentan los pacientes con lesiones que se localizan en la zona del lóbulo frontal cerebral (Barroso y León Carrión, 2002).

Por esto, vamos a iniciar analizando los déficits ejecutivos que acompañan a la lesión del lóbulo frontal. Sin duda alguna, el caso más famoso de la neuropsicología, sobre el estudio de la lesión del daño frontal es el caso de Phyneas Gage. J.M. Harlow, médico de profesión, en 1868 (Walsh, 1986) describe uno de los primeros casos sobre los cambios producidos en la conducta después de sufrir una lesión en la parte anterior del cerebro, que ejemplifica claramente la relación existente entre los lóbulos frontales y los que con posterioridad se Dentro de la neuropsicología moderna, esta idea se atribuyó por primera vez a Luria (1966), que propuso que los lóbulos frontales eran responsables de programar y regular el comportamiento, y de verificar si una actividad dada era apropiada para una situación. Del mismo modo, Stuss y Benson (1986) han sugerido que el sistema

ejecutivo frontal comprende una serie de procesos componentes, cada uno de los cuales puede influir en dosis sistemas funcionales básicos: el impulso y la secuenciación. Estos procesos, a su vez, alimentan y moderan una gama de sistemas diversos que están fuera de los lóbulos frontales.

Las lesiones producidas en la zona prefrontal del cerebro, determinan, en la mayor parte de los casos, la aparición de un conjunto de síntomas que se agrupan bajo el denominado *síndrome frontal*, teniendo consecuencias sobre el córtex motor, el premotor y otras áreas con las que mantiene estrechas relaciones.

Esta sintomatología cognitiva tras la lesión en los lóbulos frontales es muy variada y se relaciona con la localización, el tamaño, la profundidad y la lateralidad de la lesión. En este sentido, podemos hablar de trastornos en el razonamiento, en la capacidad de generar estrategias que permitan solucionar problemas, el lenguaje, el control motor, la motivación, la afectividad, la personalidad, la atención, la memoria, o incluso, la percepción. A continuación profundizamos en esta diversidad.

Portellano (1998), Hernández, Suaerwein, Jambaqué, de Guise, Lussier, Lortier, Dulac y Lassonde (2002) y Pineda (2000) asocian las disfunciones de los lóbulos frontales en adultos con ciertos aspectos de la *coordinación motriz, trastornos motores, trastornos de los movimientos oculares y de la programación motriz*.

En este sentido, las lesiones en los lóbulos frontales van a implicar *alteraciones en todas las funciones cognitivas* (Jódar, 2004). Lesiones en esta zona se asocian a *problemas de memoria* y en concreto en memoria de trabajo (Golea, Pullara y Grafman, 2001). Ya el propio Luria (1980b) en su obra *Neuropsicología de la memoria*, dedico un capítulo a analizar las alteraciones de la actividad mnésica en dos casos de efeción masiva de los lóbulos frontales: un enfermo con tumor (aracnoidendotelioma) de los sectores basales de los lóbulos frontales y un caso de trauma masivo de esyas formaciones. Luria (1973) interpretó las alteraciones de la memoria después de una lesión frontal como una alteración de la capacidad de *control de la inhibición*. Es decir, el déficit se encontraría en la alteración de inhibir respuestas irrelevantes. Y más recientemente, Shimamura (1996) ha insistido en esta misma idea, argumentando que estas personas no parecen poseer la capacidad de controlar el procesamiento de la información que no se requiere en un momento determinado. Luria (1979a) analizo las alteraciones que presentan estos pacientes en tres tipos de *actividades nmnésicos*: (i) Así, en la *curva de aprendizaje*,

se observa como en estos pacientes, existe una meseta distintiva, característica de un tipo inactivo de proceso mnésico. (ii) Además, en estos pacientes se observan déficits en *test que requieren la transición de la reproducción de un grupo de huellas a otra*. Y, (iii) Este defecto se encuentra también en la *reproducción de frases*.

El papel relevante de los lóbulos frontales en la *inhibición de respuestas a estímulos irrelevantes* y en la perseveración de la conducta programada y orientada hacia un fin, permite explicar las alteraciones que estos pacientes tienen en las formas superiores de atención (Luria, 1979a). Algunos investigadores (Castaño, 2002) han considerado los déficits en la *inhibición comportamental* como el núcleo de las dificultades ejecutivas de estas personas.

Se observan alteraciones en el *lenguaje* (Sánchez, López y Sayago, 1999) que se altera por déficit en la capacidad de relacionar el conocimiento con la acción. Las capacidades lingüísticas están conservadas, pero no se puede mantener la fluidez del lenguaje. Otra dificultad consiste en la imposibilidad de interpretar frases de doble sentido o metáforas y actúan de acuerdo a las instrucciones literales (Alexander, Benson y Stuss, 1989). Con la maduración del lóbulo frontal se desarrolla la ironía y la capacidad de interpretar proverbios o metáforas, capacidad que en los niños pequeños no existe y que no comienza a adquirirse hasta los 6 a 8-10 años.

Los pacientes con lesiones localizadas en el lóbulo frontal presentan mayor deterioro ejecutivo, de *razonamiento* (Sánchez, López y Sayago, 1999). Es posible que estas personas presenten trastornos específicos que afectan al *cálculo, al razonamiento y en la solución de problemas*.

Pensamiento abstracto (Castaño, 2002), *fluencia verbal y no verbal* y *juicio* (Perret, 1974). Según Luria (1966), el disturbio en la organización del *acto intelectual* que alcanza a pacientes con síndrome frontal, demuestra ser particularmente distinto del proceso normal. No someten a condiciones del problema a un análisis preliminar y no confrontan sus partes separadas.

Muchos estudios han demostrado que los pacientes con lesiones prefrontales, tienen un *Coficiente Intelectual* normal, según la valoración de test estándar de inteligencia (Hebb, 1939; Stuss y Benson, 1986). Sin embargo, con frecuencia se observa un pobre rendimiento en componentes de estos test que requieren de *memoria de trabajo*, como los subtest de Aritmética y de Dígitos de la Escala Wechsler de Inteligencia de Adultos (WAIS).

Para Parkin (1999) el daño de los lóbulos frontales podría estar asociado con dos tipos de *dificultades comportamentales*: la rigidez comportamental – conocida como *perseveración* - y la tendencia a la *distracción*. Estos pacientes tienden a *perseverar en patrones de respuesta estereotipados* (Brass, Matthes von Cramon y Cramon, 2003), manifestando una gran dificultad para suprimir la tendencia sobrepensada de reaccionar ante las palabras vistas mediante su lectura, teniendo una mayor interferencia en pruebas como el Stroop (Adair, Schwartz, Na, Roper, Gilmore y Heilman, 1997).

A estos déficits cognitivos y neuropsicológicos, debemos unir la *agitación y agresividad* que presentan algunos pacientes (Kim, 2002). Numerosos hallazgos muestran comportamientos agresivos patológicos (Gil - Verona, Pastor, De Paz, Barbosa, Macías, Maniega, Rami, Boget y Picornell, 2002).

Además, se deben añadir otras *alteraciones psicopatológicas*: trastornos afectivos, de carácter y motivación, depresión, manía y labilidad emocional, cambios de personalidad (irritabilidad, apatía e impulsividad), trastornos de las emociones y notables alteraciones de la conducta (apatía, desinhibición) (ver Perea, Ladera y Echeandia, 2001). Se acompaña en ocasiones de una *reducida conciencia de los déficits* (Perea, Ladera y Echeandia, 2001).

El daño en el lóbulo frontal se asocia principalmente con una *disfunción ejecutiva*. En daños muy severos la disfunción puede ser muy debilitadora, porque la persona experimenta mucho deterioro en su flexibilidad para la resolución de problemas o para la adaptación (Lezak, 1995),

2. Evaluación y Rehabilitación Neuropsicológica

Históricamente la evaluación neuropsicológica ha pasado por una serie de etapas según el centro de interés predominante (Manga y Ramos, 1999): Se ha pasado desde cuando con *un único test* (por ej.; Bender) se buscaba conocer la existencia o no de daño cerebral (“organizabilidad”), década de 1940 a 1990, pasando por la siguiente etapa de *baterías de test* (por e.j. versión para niños de la Healystead Reitan), hasta la etapa más actual de los *perfiles funcionales*.

Así, los neuropsicólogos de la orientación de Luria o *neurólogos comportamentales* debemos hacer uso de test neuropsicológicos estándar, pero hacerlo de modo que la responsabilidad recaiga en el examinador y en la selección

que éste hace de los tests, en la observación cualitativa y en la modificación de los procedimientos estándar (Manga, 1986).

Respecto al desarrollo de la evaluación neuropsicológica en casos de trastornos específicos, Manga y Ramos (2000) nos recuerdan la conveniencia de tener en cuenta lo dicho por Kolb y Whishaw (1986, p. 451) sobre los tipos de pacientes para los cuales esa evaluación resulta verdaderamente útil: “La evaluación neuropsicológica es más útil en pacientes con trastornos cerebrovasculares, lesiones traumáticas agudas, tumores y epilepsia: en cambio, es de limitado valor en pacientes con infecciones del cerebro, con enfermedad progresiva del cerebro tal como la esclerosis múltiple, o en las demencias, todas las cuales no están localizadas”. No todos los trastornos son igual de susceptibles de desarrollar una valoración neuropsicológica. Tradicionalmente la evaluación neuropsicológica ha demostrado su utilidad en pacientes con *lesiones neurológicas focales* (Kane, 1991). Así, la utilidad clínica de las baterías neuropsicológicas (por ejemplo, la batería de Halstead – Reitan o la batería Luria – Nebraska) es más limitada cuando evaluamos a pacientes con lesiones severas y difusas. En estos casos es necesario analizar cualitativamente la ejecución del sujeto en dichas pruebas con el fin de desarrollar hipótesis que nos permitan entender los daños corticales y subcorticales subyacentes a esas ejecuciones deficientes. Guedalia, Finkelstein, Drukker y Frishberg (2000) nos proporcionan un ejemplo de cómo desarrollar una evaluación cualitativa, usando el método de Luria, con un joven que presentaba una gran diversidad de alteraciones multisistemas y una encefalopatía.

Según Machuca *et al.* (2002) los déficits cognitivos que con más frecuencia se observan en el traumatismo craneoencefálico son los de orientación, memoria, atención, memoria, lenguaje, funcionamiento ejecutivo, destacando entre todos ellos los atencionales, trastornos visoperceptivos, solución de problemas y toma de decisiones. Las *áreas cognitivas* más favorecidas por este tipo de intervención son: la *atención* (Gray, 1994), la *memoria* (Glisky, 1997) y el *funcionamiento ejecutivo* (Alderman, Fry y Youngson, 1995).

Los programas de rehabilitación, en coherencia con los resultados de la evaluación, deben caracterizarse por ser programas *holísticos*, desarrollado por profesionales especializados, *interdisciplinarios*, con *validez ecológica*, haciendo uso tanto de la evaluación cuantitativa como de la cualitativa (Fernández, 2001).

3. Conclusiones

Esta variedad sintomatológica se ve incrementada dependiendo de la localización, extensión, profundidad y lateralidad de la lesión (Deuel, 1992). De toda esta variedad, quizá, seán las alteraciones de la *función ejecutiva*, las más incapacitantes, de ahí que profundicemos un poco más en este síntoma asociado a una lesión frontal. No obstante, este síndrome incluye una gran variedad sintomatológica en función de la localización de la lesión frontal, incluyendo alteraciones tanto cognitivas, como conductuales, afectivo-emocionales y comportamentales, las cuales van a condicionar la adaptación socio-personal y profesional de estos pacientes.

4. Referencias Bibliográficas

- Adair, J.C., Schwartz, R.L., Na, D.L., Roper, S.N., Gilmore, R.L. Y Heilman, K.M. (1997). Interruption of frontal lobe executive function with cortical stimulation. *Electroencephalography and Clinical Neurophysiology*, 102, 1-25.
- Alderman, N., Fry, R.K. y Youngson, H.A. (1995). Improvement of self - monitoring skills, reduction of behaviour disturbance and the dyexecutive syndrome: comparison of response cost and a new programme of self – monitoring training. *Neuropsychology Rehabilitation*, 5, 193 – 221.
- Alexander, M.P., Benson, F. Y Stuss, D. (1989). Frontal lobes and language. *Brain language*, 37, 656 – 691.
- Allegri, R.F. Y Harris, P. (2001). La corteza prefrontal en los mecanismos atencionales y la memoria. *Revista de Neurología*, 32 (5), 449 – 453.
- Barroso, J.M. Y León – Carrión, J. (2002). Funciones ejecutivas: control, planificación y organización del conocimiento. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 55 (1), 27 – 44.
- Brass, M., Derrfuss, J., Matthes, G. Y Von Cramon, Y. (2003). Imitative response tendencies in patients with frontal brain lesions. *Neuropsychology*, 17 (2), 265 – 271.
- Castaño, J. (2002). Aportes de la neuropsicología al diagnóstico y tratamiento de los trastornos de aprendizaje. *Revista de Neurología*, 34, (Supl. 1), 1 -7.
- Dennis, G. (2003). *Principios de neuropsicología humana*. México: McGraw – Hill.
- Deuel, R.K. (1992). The functional anatomy of manual motor behavior after unilateral frontal lobe lesions. *Brain Research*, 50 (1 – 2), 249 – 254.

- Duncan, J., Burgess Y Emslie, H. (1995). Fluid intelligence after frontal lobe lesions. *Neuropsychologia*, 33, 3, 261 – 268.
- Duncan, J., Emslie, H., Williams, P., Johnson, R. y Freer, C. (1996). Intelligence and the frontal lobes: The organization of goal – directed behavior. *Cognitive Psychology*, 30, 257 – 303.
- Fuster, J.M. (1999). Synopsis of function and dysfunction of the frontal lobe. *Acta Psychiatrica Scand.*, 99, 51 – 57.
- Fuster, J.M. (1997). *The prefrontal cortex* (3ª ed.). Philadelphia: Lippincott – Raven.
- Fuster, J.M., Bauer, R.H. Y Jervey, J.P. (1995). Functional interactions between inferotemporal and prefrontal cortex in a cognitive task. *Brain Research*, 330, 299 – 307.
- Gil, J.A., Pastor, J.F., De Paz, F., Barbosa, M., Macías, J.A., Maniega, M.A., Rami – González, L., Boget, T. Y Picornell, I. (2002). Psicobiología de las conductas agresivas. *Anales de Psicología*, 18 (2), 293 – 303.
- Glisky, E.L. (1997). Rehabilitation of memory disorders: tapping into persevered mechanisms. *Brain Cognition*, 35, 291 – 292.
- Golea, V., Pullara, S.D. Y Grafman, J. (2001). A computational model of frontal lobe dysfunction: working memory and the Tower of Hanoi task. *Cognitive Science*, 25 (2), 287 – 313.
- Gray, J.M. (1994). The remediation of attentional disorders following brain injury of acute onset. En R.L. Wood y I. Fussey (Eds.), *Cognitive rehabilitation in perspective*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Publishers.
- Guedalia, J., Finkelstein, Y., Druker, A. y Frishberg, Y. (2000). The use of Luria's method for the neurobehavioral assessment of encephalopathy in an adolescent: Application in a rehabilitation setting. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 15 (2), 177 – 184.
- Hebb, D.O. (1939). Intelligence in man after large removals of cerebral tissue: Report of four left frontal lobe cases. *Journal of General Psychology*, 21, 73 – 87.
- Hernández, M.T. Y Sauerwein, H.C., Jambaqué, I., De Guise, E., Lussier, F., Lortie, A., Dulac, O. Y Lassonde, M. (2002). Deficits in executive functions and motor coordination in children with frontal lobe epilepsy. *Neuropsychologia*, 40 (4), 384 – 400.
- Jodar, M. (2004). Funciones cognitivas del lóbulo frontal. *Revista de Neurología*, 39 (2), 178 – 182.

- Kane, R.L. (1991). Standardized and flexible batteries in neuropsychology: An assessment update. *Neuropsychology Review*, 2, 281 –339.
- Kim, E. (2000). Agitation, aggression, and disinhibition syndromes after traumatic brain injury. *NeuroRehabilitation*, 17 (4), 297-310.
- Kolb, B. Y Whishaw, I.Q. (1986). *Fundamentos de neuropsicología humana*. Barcelona: Labor.
- León - Carrión, J. (1998). *Models of neurobehavioral disorders after brain injury*. Brain injury Sources.
- Luria, A, R (1966). *Higher cortical functions in man*. Nueva York: Basic Books.
- Luria, A. R. (1973). *The working memory*. Nueva York: Basic Books.
- Luria, A. R. (1979a). *Atención y memoria*. Barcelona: Fontanella.
- Luria, A. R. (1979b). *El cerebro humano y los procesos psíquicos*. Barcelona: Editorial Fontanella.
- Luria, A.R. (1986). *Atención y memoria*. Barcelona: Martínez Roca.
- Machuca, F., Madrazo, M. Rodríguez, R. y Domínguez, M. R. (2002). Rehabilitación neuropsicológica, multidisciplinar, integral y holística del daño cerebral adquirido. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 55 (1), 123 – 137.
- Manga, D. (1986). *Evaluación cualitativa en neuropsicología clínica: Historia reciente*. Prologo de la obra de Christensen (1987)
- Manga, D. y Ramos, D. (1999). Evaluación neuropsicológica. *Clínica y Salud*, 3, 331 – 376.
- Manga, D. y Ramos, F. (2000). *Luria – DNA (Batería Luria de diagnóstico neuropsicológico de adultos)*. Madrid: TEA.
- Navas, E. y Muñoz, J.J. (2004). El síndrome disejecutivo en la psicopatía. *Revista de Neurología*, 38 (6), 582 – 590.
- Obonsawin, M.C., Crawford, J.R., Page, J., Chalmers, P., Cochrane, R. Y Low, G. (2002). Performance on test of frontal lobe function reflects general intellectual ability. *Neuropsychologia*, 40, 970 – 977.
- Parkin, A.J. Y Java, R.I. (1999). Deterioration of Frontal Lobe Function in Normal Aging: Influences of Fluid Intelligence Versus Perceptual Speed. *Neuropsychology*, 13 (4), 539 – 545.
- Parkin, A.J. (1999). *Exploraciones en Neuropsicología cognitiva*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.

- Perea, V., Ladera, V. Y Echeandia, C. (2001). *Neuropsicología. Libro de casos*. Salamanca: Amarú.
- Perret, E. (1974). The left frontal lobe of man and the suppression of habitual responses in verbal categorical behaviour. *Neuropsychologia*, 12 (3), 323 – 330.
- Pineda, D.A. (2000). La función ejecutiva y sus trastornos. *Revista de neurología*, 30 (8), 764-768.
- Portellano, J.A. (1998). Trastornos cognitivos y psicopatológicos en lesiones prefrontales. *Polibea*, 48, 12-16.
- Sánchez, J.L., López, J.T. Y Sayago, A. (1999). Estudio de un caso de síndrome frontal. *Anales de Psicología*, 15 (2), 291 – 301.
- Shimamura, A. (1996). Memory and Frontal Function. En M.S. Gazzaniga (eds.), *The Cognitive Neuroscience* (pp. 803-813). Mas: MIT Press.
- Stuss, D. T. Y Benson, D, F. (1986). *The frontal lobes*. New York. Raven Press.
- Truelle, J.L., Le Gall, D., Joseph, P.A. Y Aubin, G. (1995). Movement disturbances following frontal lobe lesions : Qualitative analysis of gesture and motor programming. *Neuropsychiatry, Neuropsychology Y Behavioral Neurology*, 8 (1), 14 – 19.
- Walsh, K.W. (1986). *Neuropsicología Clínica*. Madrid: Alhambra Universidad.

ⁱ Doctora *cum laude* en Psicología y Ciencias de la Educación por la Universidad de León.

Colaborar para fomentar la integración de las personas con enfermedades psíquicas en los estudios superiores

Isabel Lodeiro Vales
Cathryn Teasley Severino
Ana Vitales Dopazo
Pablo C. Muñoz Carril

Introducción

Nuestro objetivo con esta comunicación es mejorar, desde una colaboración intersectorial (entre servicios universitarios y comunitarios, y entre proveedores y usuarios), la atención educativa a las personas que viven con una de las discapacidades menos visibles en la sociedad: esto es, la discapacidad psíquica, y en especial, la esquizofrenia. Iniciamos esta colaboración en torno a esta discapacidad aún sabiendo que los dos servicios universitarios que representamos —la Unidad Universitaria de Atención a la Diversidad (ADI) por una parte, y el Servicio de Orientación Educativa y Psicológica (SOEP) por otra— deben atender a todo el abanico de discapacidades presentes entre los diversos miembros de la comunidad universitaria, sin importar el tipo. No obstante, escogimos el tema de la esquizofrenia porque cada vez se presentan más estudiantes con esta enfermedad ante nuestros respectivos servicios. Actualmente hay tres casos declarados en la Universidad de A Coruña (UDC).

De hecho, es importante señalar aquí que, gracias a la presencia abiertamente declarada de este colectivo en nuestro campus —sobre todo a la de uno de sus miembros, la estudiante y co-autora Isabel Lodeiro—, esta misma comunicación se ha hecho realidad porque fue ella quien le propuso la idea inicial a una representante del servicio ADI (co-autora Cathryn Teasley) quien, posteriormente, se puso en contacto con una psicóloga del SOEP (co-

autora Ana Vitales) y con el especialista en nuevas tecnologías educativas, co-autor Pablo Muñoz. Dos de estos agentes universitarios (C. Teasley y A. Vitales) ya habían establecido un cierto diálogo en relación con algún que otro estudiante con esquizofrenia, por lo que la propuesta de colaboración entre las cuatro partes les resultó interesante y viable.

En este sentido, el espíritu colaborador ha sido la fuerza catalizadora tras este trabajo, pero antes de entrar en los detalles del mismo deberíamos mencionar la otra razón por la que decidimos centrarnos en la esquizofrenia en concreto. Como un trastorno cognitivo, complejo, discapacitador y generalmente crónico, con diversos síntomas que afectan tanto a la forma de pensar como a las emociones y la conducta (Bernardo, 2004); y como una discapacidad por veces aguda y dura, que se ve agravada por una pronunciada estigmatización social que le rodea y que se perpetúa mediante la *desinformación*, la censura o la mera ignorancia (VV.AA, 2005; VV.AA., 2004; VV.AA., 2003), la atención universitaria al estudiantado con esquizofrenia es, a nuestro juicio, uno de los grandes temas pendientes y un reto ante la institución de educación superior, en términos de los servicios públicos que ésta puede brindar. Repasando la gama de servicios universitarios relacionados con la discapacidad en el Estado español (Molina y González-Badía, 2006), mientras algunos campus destacan por su atención a estudiantes con discapacidad motórica, auditiva o visual, casi ninguno sobresale por su atención a la discapacidad psíquica. Más allá del entorno universitario, los servicios sociales en este campo continúan siendo, en el mejor de los casos, deficitarios, y en el peor de los casos, inexistentes o incluso contraproducentes (VV.AA., 2005).

Por estas razones, entre otras muchas, queremos contribuir a que la Universidad comience a crear las condiciones de acceso y participación que optimicen la integración social de las personas con enfermedades psíquicas como la esquizofrenia, para que se rompa el ciclo vicioso del gran estigma que pesa sobre este colectivo. Para alcanzar este objetivo general hemos identificado tres orientaciones clave e interrelacionadas para la acción en favor de la integración en los estudios superiores de las personas con discapacidad psíquica:

1. Cultivar el valor y la cultura de la **colaboración intersectorial** mediante su práctica activa, de manera que repercuta directa e indirectamente en el apoyo a este colectivo.
2. Dinamizar tanto las redes y vías técnicas como el empleo estratégico de recursos conceptuales para facilitar la **comunicación intersectorial** relativa a la discapacidad psíquica en la Universidad y en general.
3. Potenciar procesos colaboradores y contenidos de **sensibilización** (entendida como un proceso *interpersonal* o *transitivo*) y de **concienciación** (un proceso *intrapersonal* o *intransitivo*) para así cambiar la cultura de la dependencia, la pasividad, la apatía y el paternalismo en torno a este colectivo, y para desterrar la fuerte discriminación social que padece.

Orientaciones para la acción colaboradora e intersectorial

1. Cultivar la cultura de la colaboración intersectorial desde la Universidad

Un paso importante hacia esta *cultura de colaboración* entre actores institucionales puede comenzar con el desarrollo colaborador de la imagen

pública y la auto-imagen de las personas con discapacidad psíquica. Actualmente, el colectivo de actores con esquizofrenia, por ejemplo, se ve representado mediante el discurso dominante y perjudicial de la dependencia y la pasividad del “paciente”, o escondido bajo un manto de silencio y desinterés mediático respecto a su realidad y su propia perspectiva. Perdura, incluso, el estereotipo de la alegada violencia del enfermo mental que necesita ser controlado¹. Es más, esta imaginaria sesgada se sigue reproduciendo a través de los medios de comunicación a pesar de las críticas, cada vez más visibles, de esta práctica². Si, en cambio, los agentes universitarios trabajan junto con estos actores para facilitar que se construyan (y se auto-construyan) como los seres que son: participativos, productivos, colaboradores, responsables, autónomos, etc. (no sólo “enfermos”), empezaremos a cambiar esa imagen negativa, sumida en la apatía y el paternalismo, y apoyaremos la autodeterminación y la auto-capacitación (Guinea Roca, 2005)³.

Este tema, claro está, constituye también un eje central del tercer apartado sobre los procesos de sensibilización y concienciación, pero lo que queremos subrayar aquí es el hecho de alentar y fomentar acciones colaboradoras *con* y *entre* los distintos miembros de la comunidad universitaria. En los sucesivos apartados daremos unos ejemplos de estas acciones entre los sectores de la Universidad de A Coruña (UDC) y otros.

¹ Un discurso cuyas raíces históricas Foucault (2003) ha desvelado con gran perspicacia.

² Para dos breves ensayos críticos sobre los usos y abusos mediáticos de calificativos estigmatizadores, irrespetuosos y erróneos asociados con las personas con enfermedades psíquicas, consulten los artículos de Montero (2005) o Serrano (2005). Para unos análisis más detallados, véanse VV.AA. (2003a), VV.AA. (2003b), VV.AA. (2004) y Associació JOIA (2005).

³ Consideren, además, la forma en que se suele referir al nuevo Proyecto de Ley de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las Personas en Situación de Dependencia: a pesar de que el término “autonomía” viene intencionadamente (y como respuesta a determinadas reivindicaciones sociales) antes de “dependencia” en la denominación oficial de este proyecto de ley, se refiere habitualmente al mismo con la frase “Ley de Dependencia”.

Antes de entrar en las estrategias concretas, sin embargo, otra cuestión clave es cómo abordar el complejo tema de la *promoción* de la colaboración entre actores educativos, sanitarios y sociales, y a la vez ir más allá de los paradigmas de análisis clínico-sanitarios de uso que, para la atención educativa a este alumnado, resultan limitados. El investigador canadiense Andy Hargreaves (1996) identifica varias orientaciones o culturas profesionales entre el profesorado que comportan, a nuestro juicio, una gran aplicabilidad al campo de la colaboración entre proveedores y usuarios de los servicios universitarios. Todos estos actores institucionales (profesorado, personal de administración y servicios (PAS), estudiantes y otros agentes de la comunidad) viven y trabajan en un contexto social sumido en la constante competitividad por los recursos escasos, donde el valor de la libre voluntad individualista pesa fuerte y los entornos institucionales son generalmente rígidos y jerarquizantes, estructurados según los criterios modernos de la especialización y la compartimentación. Dado este trasfondo contextual (entre otros), se tienden a formar, según Hargreaves, cuatro amplias culturas profesionales en el sector educativo-administrativo: el *individualismo fragmentario*, la *balcanización*, la *colegialidad artificial* y la *colaboración*. Pero Hargreaves propone, también, una quinta cultura profesional como alternativa: el *mosaico móvil*.

Obligados a resumir dada la extensión de este texto, abordaremos lo que significan para la colaboración intersectorial sólo los dos últimos tipos de cultura ya que, como indica Hargreaves, son los más positivos y porque son, además, los más relevantes para nuestros fines aquí. Por su parte, la *colaboración* espontánea entre actores institucionales proporciona muchas ventajas porque aumenta el apoyo moral; mejora tanto la reflexión (porque

aporta más perspectivas sobre las acciones a tomar), como la capacidad de respuesta de la organización (porque reúne conocimientos) y la calidad y eficacia de la misma (porque reduce las duplicaciones y se presta al perfeccionamiento continuo); y proporciona más poder de negociación colectiva (horizontal) y oportunidades para aprender. Pero también puede resultar complaciente, conformista, superficial y desorganizada si no se cuida su desarrollo.

¿Cómo fomentar, entonces, lo mejor de esta *cultura de colaboración* en el sector de los servicios universitarios, vistos los condicionantes estructurales, contextuales e históricos que predominan y limitan el proceso de *reculturación* (Hargreaves, 1996) o la capacidad de provocar el cambio cultural en favor de los valores *colectivizantes* que conduzcan a la colaboración entre proveedores de servicios, entre usuarios y proveedores, y entre usuarios...para que todo ello redunde en beneficio de las personas con discapacidad psíquica? Como señalamos anteriormente, Hargreaves habla de una orientación organizativa a través del *mosaico móvil*. Esta aproximación intenta casar cuestiones estructurales y culturales en la procura de una mayor colaboración real entre actores educativos, una que se basa en una colaboración horizontal (anti-jerárquica), rotativa y cíclica o transitoria, en la que cada participante pertenece a más de una categoría, departamento, sector o servicio, y su papel en la red o en los equipos de trabajo no es estática. Es decir, este modelo posmoderno intenta evitar la estructuración organizativa impuesta desde arriba, poco flexible y fragmentada, y a la vez fomentar la formación de equipos de trabajo solapados, interdisciplinarios, articuladores y abiertos, cuya constitución y composición responda a las cambiantes circunstancias y necesidades

comunitarias. Los principios de colaboración que encierra consisten, entre otros, en “articular, escuchar y reunir las distintas voces presentes en la comunidad educativa y social, estableciendo también los principios éticos orientadores que dan coherencia a esas voces y sus fines” (Hargreaves, 1996: 284). En el siguiente apartado veremos una aplicación interpretativa del *mosaico móvil* en la UDC.

2. *Dinamizar las redes y las vías de comunicación intersectorial*

Para que haya una buena *comunicación* intersectorial, los medios y recursos de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (NTIC) juegan, sin duda, un papel esencial, pero no lo son todo; en realidad son *potenciadores* de las estrategias de organización, asociacionismo y dinamización sociocultural (reculturación) que se benefician del empleo de estas herramientas. En la UDC, el *mosaico móvil* ha servido como una de estas estrategias y fuentes de inspiración para el “Proyecto EIPAA”: Equipos Interdisciplinares y Permanentes de Apoyo a la Accesibilidad. Esta iniciativa de la Unidad ADI (que depende del Centro Universitario de Formación e Innovación Educativa, o CUFIE) tiene como fin unir esfuerzos para abordar de una manera intersectorial la eliminación de barreras en la UDC. Los equipos emprendieron sus actividades en mayo de 2005 y están constituidos por 27 profesores, dos PAS, tres estudiantes y dos agentes comunitarios. Su labor es continuada, realizada tanto en subgrupos como conjuntamente y de forma interdisciplinar, y se divide en dos grandes ámbitos de acción: investigación e intervención. Las intervenciones consisten, generalmente, en planes o sugerencias que se entregan a los órganos correspondientes del Rectorado. Para agilizar la comunicación entre los EIPAA, el Equipo Coordinador (dos

miembros del ADI) ha creado una lista de distribución de mensajes por correo electrónico, la cual facilita mucho la comunicación y la coordinación de un proyecto de esta envergadura.

Aún es pronto para evaluar los resultados de los EIPAA, pero el componente articulador está comenzando a dar sus frutos en cuanto a la formación espontánea de equipos *interdisciplinarios* y su nivel de productividad: aproximadamente diez subproyectos ya están en curso. No obstante, de momento ninguno de ellos aborda específicamente la discapacidad psíquica, por lo que le corresponde al Equipo Coordinador conseguir más representación e interés (seguramente entre el estudiantado y la comunidad) en este ámbito.

Aparte del Proyecto EIPAA, la Unidad ADI canaliza sus acciones comunicativas e integradoras a través de su página web⁴ y un boletín mensual digital sobre la diversidad funcional⁵. En estos dos documentos electrónicos se incluyen numerosos enlaces a ONGs y a colectivos extra-universitarios que representan a las personas con enfermedades psíquicas —Radio Nikosia de Barcelona (Associació JOIA, 2005) sirve de buen ejemplo aquí— y se invitan sugerencias y colaboraciones interinstitucionales y comunitarias. Por su parte, el boletín tiene una proyección amplia porque se le envía a todo público lector que se suscribe a él mediante la página web, y se les envía automáticamente al alumnado con discapacidad, al profesorado, a determinados servicios de la Universidad, y a entidades de la comunidad local y a nivel estatal. La comunicación permanente con los diversos organismos de la propia institución: con los vicerrectorados y los decanatos de todos los centros universitarios, así como la colaboración continuada con determinados servicios clave —como el

⁴ <http://www.udc.es/cufie/uadi>

⁵ http://www.udc.es/cufie/formularios/boletin_adi.htm (una iniciativa del co-autor Pablo Muñoz).

Servicio de Orientación Educativa y Psicológica (SOEP) o la Oficina de Cooperación y Voluntariado (OCV)— son, asimismo, esfuerzos comunicativos que acaban sensibilizando de manera transversal.

Mantener activas las conexiones extra-universitarias es igualmente importante. Por eso, la Unidad ADI pertenece a redes profesionales de intercambio estatal sobre la discapacidad y mantiene convenios de colaboración con cuatro entidades sociales de Galicia. Actualmente su equipo está desarrollando, por otra parte, un programa de acción positiva denominado “Objetivo Universidad”, creado para captar a futuros estudiantes con discapacidad desde Educación Secundaria. También tiene proyectado un programa de orientación e inserción laboral específico, inspirado en el método intersectorial “Estrella” del IMSERSO (SID, 2006). Y finalmente, se prevé que las teleconferencias mediante plataformas gratuitas como Skype (que permite que varios interlocutores hablen y se vean a la vez), o desde las nuevas salas de videoconferencias que las universidades ibéricas están instalando con el apoyo económico del FEDER de la Unión Europea (y la consiguiente creación de plataformas de código abierto como Torga.net⁶), potenciarán todavía más la comunicación y colaboración intersectorial en la esfera pública de integración.

3. Estrategias colaboradoras de sensibilización para potenciar la concienciación intersectorial

Como señalamos anteriormente, la fuerte estigmatización social que padecen las personas con discapacidad psíquica requiere un último eje fundamental de acción integradora: la sensibilización (un proceso *interpersonal* o *transitivo* que afecta al nivel de concienciación *intrapersonal* o *intransitivo*),

⁶ <http://torga.net.ccg.pt/main.asp?lang=es&op=4> .

sobre todo en lo que atañe al *cambio de la imagen pública* de este colectivo, a la *promoción de su autonomía y participación activa*, y al *apoyo psicológico*. En la UDC intentamos abordar estas tres áreas de sensibilización y concienciación desde diversas acciones intersectoriales y colaboradoras. Por ejemplo, en 2005 se invitó a cuatro estudiantes con discapacidad a participar en una campaña divulgativa de pósteres sobre las *capacidades* de este alumnado⁷. Más tarde, otros cinco fueron invitados a intervenir como ponentes en un evento de formación y capacitación: las I Jornadas de Atención a la Diversidad: (Dis)capacidad y Universidad⁸. Como indica una de las ponentes (Lodeiro, 2006), estas modestas acciones iniciales de sensibilización colaboradora constituyen un buen principio, pero se tendrían que complementar con otras más continuadas y visibles.

La publicación y divulgación gratuita del libro digital *Programa de asesoramiento y atención a la diversidad para el profesorado* (Bueno Aguilar y otros, 2005) fue un intento a hacer precisamente eso: sensibilizar de manera continuada al profesorado universitario en cuestiones educativas relacionadas con la integración del alumnado con discapacidad. No obstante, esta publicación no aborda la discapacidad psíquica en detalle, por lo que se está preparando una segunda edición para ser divulgada a través de la página web del ADI. De hecho, tanto la página web como el boletín (descritos anteriormente), y una lista de distribución de avisos dirigidos al estudiantado con discapacidad, constituyen prácticas de sensibilización y concienciación continuadas, al igual que el establecimiento del Forum Audiovisual ADI, que

⁷ Los pósteres que se realizaron para esta campaña están colgados en la portada de la página web de la Unidad ADI: <http://www.udc.es/cufie/uadi> .

⁸ Para más información sobre estas Jornadas, celebradas en noviembre de 2005, véase <http://www.udc.es/cufie/uadi/actualidade.htm#calendario> .

consiste en proyecciones mensuales de temas sensibilizadores sobre la discapacidad, y que cuenta con la colaboración y participación del alumnado, profesorado y entidades sociales de la comunidad.

Aparte de estas acciones, es de suma importancia fomentar la auto-capacitación, lo cual se puede canalizar desde el SOEP a través de grupos de encuentro (terapia en grupo), como una forma de apoyo psicológico entre iguales, así como desde la Oficina de Cooperación y Voluntariado de la UDC, mediante la tutoría entre iguales (Baudrit, 2000), que consiste en el apoyo académico y social, normalmente realizado por voluntariado universitario.

Conclusiones

Mediante los tres ejes de (1) el desarrollo de la cultura de colaboración intersectorial, (2) la promoción de la comunicación intersectorial, y (3) la realización procesos de sensibilización y concienciación en torno a la poco visible discapacidad psíquica, nuestro objetivo principal, a largo plazo, es alcanzar los siguientes resultados: (1) una proyección más amplia de información veraz sobre la realidad y los derechos de las personas con discapacidad psíquica; (2) más colaboración intersectorial que incida tanto en la integración del alumnado con discapacidad psíquica en los estudios superiores como en la vida pre y postuniversitaria; y (3) una mayor concienciación tanto pública como personal (en cada persona con esta discapacidad), resultado de la sensibilización y la capacitación mediante la oferta de formación dirigida a toda la comunidad universitaria, en temas como la salud mental, la autodeterminación y las adaptaciones educativas, así como mediante campañas divulgativas puntuales, proyectos de investigación interdisciplinares y otros proyectos colaboradores de transversalización de

contenidos y temas que repercuten, sobre todo, en las disposiciones sociales ante la discapacidad psíquica.

Referencias bibliográficas

- Associació JOIA (2005): El libro de Radio Nikosia: voces que hablan desde la locura, Barcelona, Gedisa Editorial (<http://www.contrabanda.org>).
- Baudrit, A. (2000): El tutor: procesos de tutela entre alumnos, Barcelona, Paidós.
- Bernardo, M. (2004): ¿Qué sabemos de la esquizofrenia? Guía para pacientes y familiares, Barcelona, Psiquiatría Editores, S.L. / Ars Médica.
- Bueno Aguilar, J.J., Muñoz Carril, P.C. y Teasley Severino, C. (2005): Programa de asesoramiento y atención a la diversidad para el profesorado, A Coruña, CUFIE / Servizo de Publicacións da Universidade da Coruña.
- Foucault, M. (2003): El nacimiento de la clínica, Madrid, Siglo XXI Editores.
- Guinea Roca, R. (2005): "Autonomía o dependencia. ¿Rehabilitación o pseudo-rehabilitación?". En VV.AA.: Primer Congreso: La salud mental es cosa de todos. El reto de la atención comunitaria de la persona con trastorno mental grave desde los servicios sociales, Madrid, IMSERSO, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales: 113-117.
- Hargreaves, A. (1996): Profesorado, cultura y postmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado), Madrid, Morata.
- Lodeiro Vales, I. (2006) "Sobre capacidades e (dis)capacidades" Atenea nº 22 (enero-febrero-marzo): 42-43. Una reedición de este artículo se encuentra en la siguiente página web: http://www.udc.es/cufie/uadi/doc/SOBRE_CAPACIDADES_E_DIS_CAP_S.pdf.
- Molina, C. y González-Badía, J. (2006): Universidad y discapacidad. Guía de recursos, Madrid, Telefónica / CERMI / Ediciones Cinca.
- Montero, R. (2005): "No son locos" El País Semanal nº 1525 (18 de dic.): 156.
- Serrano, S. (2005): "Criminal, no loco" El País (domingo 16 de octubre): 18.
- SID (2006): "Valoración, orientación e inserción laboral de personas con discapacidad. Método «Estrella»" Servicio de Información sobre Discapacidad (SID) Julio. <http://sid.usal.es/mostrarficha.asp?id=5888&fichero=5.3.1.1>
- VV.AA. (2005): Primer Congreso: La salud mental es cosa de todos. El reto de la atención comunitaria de la persona con trastorno mental grave desde los servicios sociales, Madrid, IMSERSO, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- VV.AA. (2004): Salud mental y medios de comunicación. Manual para entidades, Madrid, FEAFES (Confederación Española de Agrupaciones de Familiares y Enfermos Mentales).
- VV.AA. (2003a): Salud mental y medios de comunicación. Guía de estilo, Madrid, FEAFES.
- VV.AA. (2003b): XI Jornadas FEAFES: Sí a la atención, no a la exclusión, Madrid, FEAFES / FEAFES Galicia / CEIFEM (Centro Español de Información y Formación sobre la Enfermedad Mental).

UNA UNIVERSIDAD PARA TODOS. TAMBIEN PARA LOS AFECTADOS CON EL SÍNDROME DE ASPERGER Y OTROS TRANSTORNOS DE LA COMUNICACION

Paloma Martínez Ruiz

Mercedes Valiente López

Alfonso Pérez Martín

1.- Introducción:

Queremos una Universidad que sea de todos y para todos. Nadie duda que una persona que tenga una discapacidad física, necesite una ayuda. Se le pone un guía, una persona que le ayude o le oriente. Pero a veces hay discapacidades difíciles de diagnosticar pero fáciles de integrar, con la buena disposición de todos y entre este amplio aspecto podemos encontrar el Síndrome de Asperger (SA), que es un desorden neurobiológico incluido en el espectro autista.

Los autores de esta ponencia somos profesores de la Universidad Politécnica de Madrid y la Universidad Complutense de Madrid con familiares afectados por el Síndrome de Asperger y miembros de la Asociación Asperger Madrid. Nuestro interés está en ayudar a uno de los colectivos mas desconocidos en el campo de la integración en la enseñanza universitaria, como son los afectados por el Síndrome de Asperger, proporcionando unas claves básicas de detección, seguimiento y apoyo a los alumnos con esta discapacidad "invisible".

Definición de Síndrome de Asperger: Criterios para el diagnóstico recogidos en el DSM IV-TR, 2000

El Síndrome de Asperger está incluido dentro de los trastornos del espectro autista, y lleva el nombre del pediatra vienés Has Asperger, quien lo describió por primera vez en los años cuarenta del Siglo XX basándose en sus experiencias con niños que, teniendo niveles de inteligencia y lenguaje normales, presentaban dificultades considerables a la hora de comunicarse y relacionarse con los demás. A diferencia de los estudios realizados por Leo Kanner sobre el autismo, los estudios del Dr. Asperger no fueron divulgados internacionalmente hasta el año 1984, gracias a la Dra Lorna Wing, por lo que sólo desde el año 1994 se incluyó como trastorno específico en los manuales de psiquiatría. De acuerdo con el manual DSM-IV, los criterios diagnósticos para el diagnóstico de SA se resumen en:

A. Alteración cualitativa de la relación social, manifestada al menos por dos de los siguientes:

- 1) Importante alteración del uso de múltiples comportamientos no verbales, como contacto ocular, expresión facial, posturas corporales y gestos reguladores de la interacción social.
- 2) Incapacidad para desarrollar relaciones con compañeros apropiadas al nivel de desarrollo del individuo.
- 3) Ausencia de la tendencia espontánea a compartir disfrutes, intereses y objetivos con otras personas.
- 4) Ausencia de reciprocidad social y emocional.

B. Patrones de comportamiento, intereses y actividad restrictivos, repetitivos y estereotipados manifestada al menos por uno de los siguientes:

- 1) Preocupación absorbente por uno o más patrones de interés estereotipados y restrictivos, que son anormales, sea por su intensidad, sea por su objetivo.

- 2) Adhesión aparentemente inflexible a rutinas o rituales específicos, no funcionales.
- 3) Manierismos motores estereotipados y repetitivos.
- 4) Preocupación persistente por partes del cuerpo.

C. *El trastorno causa un deterioro significativo de la actividad social, laboral y otras áreas importantes de la actividad del individuo.*

D. *No hay retraso general del lenguaje clínicamente significativo*

E. *No hay retraso clínicamente significativo del desarrollo cognitivo ni del desarrollo de habilidades de autoayuda propias de la edad, comportamiento adaptativo (distinto de la interacción social) y curiosidad acerca del ambiente durante la infancia.*

F. *No cumple los criterios de otros trastornos generalizados del desarrollo ni de esquizofrenia.*

2.- Características generales de los estudiantes universitarios con Síndrome de Asperger

El síndrome de Asperger, es fundamentalmente un Trastorno de la Comunicación o Trastorno Social, caracterizado por la aparición de dificultades en la comunicación no verbal que dificultan su integración en la sociedad, pero en el que el nivel cognitivo no está en ningún modo alterado. Las personas con SA se alejan mucho del concepto clásico del discapacitado (de hecho la mayor parte carecen de Certificado Oficial de Reconocimiento de Minusvalía e incluso de diagnóstico preciso), y eso hace que se les dificulte el acceso a todo tipo de ayudas, subvenciones y derecho a recibir apoyo, algo en lo que estamos trabajando desde las Asociaciones de Asperger en toda España. Por definición, todos los individuos con SA presentan niveles cognitivos en la media o superiores a ella. Por lo tanto, en los estudios universitarios no suelen requerir adaptaciones en los contenidos de las materias, aunque sí debe revisarse la metodología

didáctica y la forma de evaluación. Aunque presentan un grado muy alto de autonomía y autosuficiencia, pueden tener muchos problemas a la hora de tomar cualquier tipo de decisión debido a la falta de comprensión de las situaciones que se le plantean. Suelen presentar también dificultades atencionales, así como para planificarse y organizarse, que les lleva a situaciones de ansiedad y frecuentemente también de depresión. Todo esto se ve agravado por su incapacidad para pedir ayuda, servirse del apoyo de los compañeros, o sencillamente, reconocer dónde está el problema.

De forma general, en el ámbito universitario sus necesidades más acuciantes están orientadas a encontrar un entorno organizado y estructurado, con personas de referencia, que puedan orientarles y servirles de apoyo. En estos casos, todos los expertos indican que la labor de mediación debe hacerse desde los servicios de atención a alumnos con necesidades educativas especiales, bien directamente a través de delegados en los centros, o bien a través de tutores o mentores. La figura del Profesor Tutor funciona en muchas de las Universidades españolas con excelentes resultados, y garantiza que los alumnos con cualquier tipo de dificultad (y también los que no las tienen) dispongan en todo momento de una figura de referencia cercana, con capacidad de mediación entre el alumno, el profesorado y las autoridades académicas para resolver conflictos y poder realizar las adaptaciones necesarias de la materia o la forma de evaluación. El Mentor es un alumno de los últimos cursos que realiza funciones parecidas a un tutor, pero de forma más cercana y desde la perspectiva de un alumno: reúne a un grupo de alumnos de primeros cursos (o que empiezan una especialización de segundo ciclo), y realiza un seguimiento de su trayectoria. A su vez, el mentor está supervisado por un profesor o tutor. La figura del mentor está poco extendida, y frecuentemente reducida al ámbito de programas experimentales como el *SIMUS (Sistema de Mentoría de la Universidad de Sevilla)*, coordinado entre las Universidades de Sevilla y Complutense, y la ETSI Telecomunicación de la Universidad Politécnica de Madrid; su inclusión como asignatura

de libre configuración en los planes de estudio ha contribuido a hacerla más atractiva y aumentar su difusión.

Cualidades y aspectos positivos

- Suelen ser personas nobles y sinceras, que dicen en cada momento lo que piensan. Personalidad sencilla, ingenua y transparente, con ausencia de malicia y “dobles intenciones”.
- Poseen unos fuertes valores morales de lealtad, sinceridad, compañerismo y bondad. Esto les convierte en personas excepcionales y honestas, defensores a ultranza de los derechos humanos.
- Tienen una gran capacidad de almacenar grandes cantidades de información, sobre todo acerca de sus intereses.
- Suelen ser muy perfeccionistas a la hora de realizar cualquier tarea, con grandes deseos de superación.
- Cuando las metas están claramente definidas, suelen ser persistentes en la consecución de los objetivos.
- Cuando su trabajo se ajusta a sus intereses y no exige grandes habilidades sociales, el éxito profesional suele estar garantizado. Por ello, suelen ser muy eficientes en trabajos técnicos.

Comorbilidad con otros trastornos

En la mayoría de los casos de SA, las manifestaciones más importantes se ubican en el plano cognitivo y conductual, con unas características bastante específicas. Sin embargo, en una parte importante de individuos con SA existe comorbilidad con otros trastornos, lo que puede dificultar en ciertas ocasiones la detección y el tratamiento en la Universidad de los alumnos afectados. Las manifestaciones comórbidas que pueden asociarse al SA se resumen a continuación:

- Torpeza motora/ Trastorno del desarrollo de la coordinación

- Síndrome de Tourette/Trastorno Obsesivo Compulsivo
- Trastorno de Déficit de Atención –Hiperactividad /DAMP
- Trastorno específico del lenguaje/ Dislexia/ Hiperlexia/ Trastorno Semántico-Pragmático
- Trastorno del Aprendizaje No Verbal
- Depresión/ Ansiedad.

3.- Análisis de las dificultades y necesidades más frecuentes.

El rendimiento de las personas con SA en los test estandarizados diseñados para valorar el potencial cognitivo muestra un perfil muy heterogéneo en las distintas tareas, ya que, por lo general, presentan un CI verbal superior al CI manipulativo.

De forma general, las actitudes perfeccionistas de muchos chicos con SA, que llevan a una lenta ejecución de las tareas, las dificultades atencionales, la desmotivación, la dificultad de comprender conceptos abstractos, las limitaciones a la hora de organizar las tareas o la mala estimación y planificación del tiempo son sólo algunos factores que limitan el éxito académico.

Dificultades atencionales:

Muy frecuentemente, los alumnos con SA tienen problemas con el mantenimiento de la atención, llegando no sólo a perder el contacto con la explicación, sino trasladándose a otros “mundos paralelos” como respuesta a las tensiones creadas por el esfuerzo de mantener una atención sostenida. La captación de conceptos y contenidos se hace de forma fragmentada, resultándoles por tanto muy difícil adquirir una visión global y coherente de las materias. Asimismo, presentan dificultades en determinados métodos de aprendizaje como en el aprendizaje por demostración de conceptos teóricos

anteriormente expuestos, puesto que, donde el resto de los alumnos prestan mayor atención, ellos no ven la conexión entre la teoría y la práctica.

Algunas estrategias generales se plantean a continuación:

- Empleo de apoyos visuales: Las personas con SA destacan por ser buenos “pensadores visuales”. Procesan, comprenden y asimilan mucho mejor la información que se les presenta de manera visual. Por ello, como parte de la estrategia metodológica, es importante emplear apoyos visuales: listas, diagramas, horarios, planes de trabajo, etc, que les faciliten la comprensión de la materia.
- Condiciones ambientales: Asegurar en la medida de lo posible un ambiente estable y predecible, evitando cambios inesperados. Las dificultades para enfrentarse a situaciones nuevas y la falta de estrategias para adaptarse a cambios ambientales hacen necesario asegurar ciertos niveles de estructura y predictibilidad ambiental.
- Descomponer las tareas en pasos más pequeños: Las limitaciones en las funciones ejecutivas obstaculizan el rendimiento de las personas con SA durante la ejecución de tareas largas y complicadas. Para compensar estas limitaciones y facilitarles la tarea, es importante descomponerla en pasos pequeños y secuenciados.

Dificultades motoras:

- Toma de apuntes: En el caso de existir dificultades para tomar apuntes en clases presenciales de forma ordenada y coherente, pueden plantearse varias soluciones:
 - Utilizar grabadora en clase (con permiso expreso del profesor)
 - Utilizar cuadernos autocopiativos o fotocopiar los apuntes de un compañero, y trabajar sobre ellos
 - Enseñanza por Internet: Las enseñanzas e-learning potencian el aprendizaje personalizado, puesto que no existe limitación en el tiempo y el número de consultas al profesor. Asimismo, los conceptos pueden ser repasados el número de

veces que sean necesarias de forma que cada alumno puede aprender a la velocidad e intensidad que le sean necesarias.

- Utilización de las “Aulas Virtuales”. Bajo la recomendación de la Unión Europea, a partir de 2005, los estudios superiores deberían llevar a cabo, al menos, un 30 por ciento de transmisión de conocimientos a través de las nuevas tecnologías: Internet, base de datos, multimedia, etc. De acuerdo con esto, se están desarrollando, con más o menos consolidación según las universidades y las asignaturas, “Aulas virtuales” o “Campus virtuales” en las que los alumnos acceden a los apuntes, ejercicios, seminarios, prácticas, etc, a través de una clave personal. El crecimiento de este tipo de iniciativas es exponencial, y constituye una herramienta muy útil para el trabajo tanto autónomo como tutorizado de los estudiantes con SA porque el material está ya organizado y es de fácil acceso.

-Realización de exámenes: Los estudiantes con SA suelen requerir más tiempo para analizar, comprender y contestar las preguntas de un examen y es muy frecuente que se bloqueen en situaciones de estrés. Por ello, su rendimiento en los exámenes convencionales es generalmente bajo, especialmente cuando se utiliza el formato de preguntas-respuestas tipo test, que requieren una capacidad de análisis, síntesis y elección de la que carecen. Conseguir una forma de evaluación que pueda dar una medida real de sus conocimientos de la materia es, por tanto, un aspecto fundamental de la intervención por parte de los servicios de apoyo de la Universidad. Existen para ello varias alternativas sencillas y que suponen un mínimo de molestia para el profesor, como son disponer de tiempo adicional de examen, realizarlos en espacios más pequeños sin la presencia de otras personas, utilización de ordenadores en los casos de dificultad motora, flexibilización en la fecha y la forma de evaluar, etc..

Nuevas metodologías en el EEES

La Metodología Docente tradicional empleada en la Universidad, basada en las lecciones magistrales y toma de apuntes, no es la más adecuada para este tipo de alumnos, debido a las dificultades atencionales y grafomotoras mencionadas anteriormente. Debido a ello, la aplicación de las nuevas metodologías propugnadas por el desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), basadas en la enseñanza centrada en el alumno y sus necesidades, debe suponer un gran avance para los alumnos con SA. La disminución del número de alumnos por profesor, los seminarios y trabajos en grupos reducidos, la realización de trabajos tutorizados, el aprendizaje autónomo on-line, los métodos de evaluación continuada, etc, son herramientas muy adecuadas para ellos, por cuanto permiten la adquisición de las competencias y conocimientos de las materias de una forma más segmentada y organizada.

4.- Recursos que puede poner la Universidad a su alcance:

El principal problema para la atención a estos alumnos por parte de los servicios de atención a la diversidad, a discapacitados, al estudiante, etc, de las Universidades, es que la sociedad en general, y la comunidad universitaria en particular, desconocen los Trastornos Generalizados del Desarrollo y sus características. A este desconocimiento contribuye el que los estudiantes son reacios a darse a conocer, o carecen de diagnóstico preciso, por lo que es muy difícil elaborar un censo de las personas afectadas y desarrollar estrategias generales de intervención. Esta intervención puede plantearse desde diferentes ámbitos, que se comentan a continuación:

Por parte del profesorado y/o tutores:

- Elaborar planes y estrategias específicas de estudio
- Motivarle a alcanzar metas y ayudarle a percibir las como alcanzables, si se plantean estrategias adecuadas.

- Proporcionar directrices claras sobre la manera de presentar los trabajos y la realización de pruebas de evaluación.
- Motivarles a participar en situaciones que refuercen su autoestima, mejoren su imagen de cara a los demás y faciliten la integración en el grupo
- Enfatizar las habilidades académicas de los alumnos con SA, mediante situaciones de aprendizaje cooperativo en las cuales sus habilidades de lectura, vocabulario, memoria, almacenamiento de información, etc, sean consideradas como algo valioso por sus compañeros, y fomente su aceptación.
- Fomentar en los compañeros una actitud positiva en la tolerancia, respeto y comprensión para el alumno con SA o cualquier otra discapacidad, describiendo las características del cuadro, haciendo hincapié en la limitación en habilidades sociales y destacando sus cualidades y aportaciones al grupo.

Desde la Oficina de Discapacidad:

- Adaptación metodológica y/o curricular tanto de las pruebas de acceso como de las clases y los procedimientos de evaluación, en colaboración con los profesores implicados.
- Mediación con el centro (información a los profesores, elaboración y distribución de guías o protocolos de actuación).
- Garantizar un seguimiento continuo que ayude a ajustar los programas de intervención.
- Intervención para proporcionar una o varias personas de referencia, sean compañeros, mentores o tutores.
- Recursos materiales (cuadernos autocopiativos, acceso a tecnologías informáticas...)
- Información sobre becas y ayudas, así como gestión de las matrículas de las asignaturas.
- Ofrecer orientación laboral y profesional.

- Intentar asignarles algunas tareas académicas accesibles para ellos, en las que puedan incluir sus temas de interés.

Desde el Centro:

- Proporcionar personas de referencia y apoyo: tutor, mentor, compañeros... que sirvan de apoyo desde el punto de vista docente y emocional.
- Garantizar que la información llegue al profesorado y se tomen las medidas oportunas para que las adaptaciones se realicen sin problemas.
- Desde la Universidad:
 - Ofertar Plazas tutorizadas en Colegios mayores y residencias.
 - Organización de cursos y jornadas de sensibilización.
 - Fomentar la participación en actividades extracurriculares relacionadas con los puntos fuertes e intereses del alumno, que le proporcionará una oportunidad estructurada para interactuar con sus compañeros.

5. Conclusiones:

Los alumnos con SA ***no son enfermos mentales***, sino que tienen otra forma de percibir e interpretar el mundo que les rodea. Por ello, es importante que las personas conozcan y entiendan a esas personas que aun siendo diferentes pueden completar sus estudios superiores y aportar una gran ayuda a la sociedad. Tenemos una sociedad muy compleja, y necesitamos la ayuda de todos para llegar a buen puerto. No podemos permitir que personas muy validas, queden excluidas de nuestra sociedad, solo por ser diferentes. En las manos del profesorado y de los organismos rectores de nuestra Universidades, está el no discriminar a este colectivo. Pero estos organismos necesitan ayuda, necesitan del resto de colectivo Universitario, para que todo esto se haga realidad.

Nuestra labor, tanto desde las asociaciones de afectados como desde la comunidad universitaria, es lograr que todo esto se realice: Trabajar en el campo de la

integración social, informar a todos los colectivos de qué es el Síndrome de Asperger, fomento de cursos de postgrado con temática en la Docencia y la Educación Superior para las personas con Discapacidades, crear Foros de Difusión y contacto sobre este tema en todos los niveles, organizar grupos de voluntarios, entablar lazos de Unión que facilite el acceso a los estudios Universitarios de las personas afectadas por el Síndrome de Asperger..... siempre pensando en mejorar nuestras Universidades.

6.- Bibliografía más relevante.

- 1- *"Comprender al Estudiante con Síndrome de Asperger. Orientación para profesores"*. r Karen Williams, 1995, FOCUS ON AUTISTIC BEHAVIOR, Vol. 10, No. 2, Copyright, Junio 1995 de PRO-ED, Inc.
- 2- *Un acercamiento al SÍNDROME de ASPERGER: Una guía teórica y práctica.* (2ª Ed.). Equipo DELETREA y Dr. Josep Artigas. ISBN 84-609-0887-9. Asociación Asperger España, 2004.
- 3- *El síndrome de Asperger. ¿Excentricidad o discapacidad social?* (2ª Ed.). Pilar Martín Borreguero, ISBN 84-206-4179-0, Alianza Editorial – Psicología 2004.
- 4- *EL SÍNDROME DE ASPERGER: Estrategias prácticas para el aula. Guía para el profesorado.* George I. Thomas. ISBN 84-457-1904-1, Servicio Central de Publicaciones del País Vasco.
- 5- *Towards Success with Asperger's syndrome and other autism spectrum disorders.* Reem Al-Mahmood, Patricia McLean, Elizabeth Powell y Janette Ryan. ISBN 0-7340-1403-1. Victorian Co-operative Projects Higher Education Students with a Disability Committee, 1998. <http://www.services.unimelb.edu.au/ellp/publications/towards.html>.
- 6- Federación Asperger España: www.asperger.es/fae. Asociación Asperger Madrid: www.asperger.es/madrid.

Título:

**Presencia de personas con Síndrome de Asperger en la
Universidad: atención multidisciplinar**

Autores:

J.A. Mirón Canelo

J.A. Gallego González

Javier Ángel Caballero

Milagros Benavente

1.-Introducción

El ***Síndrome de Asperger*** (también llamado Trastorno de Asperger) es un tipo relativamente nuevo de trastorno del desarrollo; este término ha sido utilizado de modo más generalizado en los últimos quince años. Un pediatra vienés, *Hans Asperger*, fue el primero, en los años 40, en describir con gran exactitud a un grupo de niños con específicos rasgos clínicos y sociales, que constituyen el *Síndrome de Asperger* (SA). Este fue "oficialmente" reconocido por vez primera en el Manual Estadístico de Diagnóstico de Trastornos Mentales en su cuarta edición de 1994 (DSM-IV). Desde este reconocimiento oficial, es bastante más frecuente detectar y diagnosticar casos de SA. Como consecuencia, existen más posibilidades de observar la existencia de estudiantes con SA. Hasta hace pocas fechas, se realizaban diagnósticos erróneos, sobre todo en los entornos educativos y sanitarios. Sin embargo, debido a los avances diagnósticos y terapéuticos, este síndrome ha adquirido en los últimos años importancia tanto para los profesionales del sistema educativo como para los padres.

Descripción del *Síndrome de Asperger*.-

El SA es el término utilizado para describir el tipo más moderado y con mayor grado de funcionamiento de lo que se conoce normalmente como Trastornos Generalizados del Desarrollo o Espectro Autista. Al igual que las demás condiciones registradas en dicho espectro, se cree que el SA representa un trastorno del desarrollo con base neurológica, de causa desconocida en la mayoría de los casos, existen desviaciones o anormalidades en tres aspectos del desarrollo: conexiones y habilidades sociales, el uso del lenguaje con fines comunicativos y ciertas características de comportamiento y de estilo

relacionadas con rasgos repetitivos o perseverantes, así como una limitada pero intensa gama de intereses. La presencia de estos tres tipos de disfunciones, cuyo grado puede variar de moderado a severo, es la que define clínicamente todos los Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD), desde el SA hasta el Autismo clásico. Aunque la idea de que exista un espectro continuo y unidimensional de los TDG es de gran ayuda para entender las similitudes clínicas que se presentan a lo largo de dicho espectro, no está completamente claro que el SA sea simplemente una forma de Autismo moderado ni que las distintas modalidades presentes a lo largo del espectro estén relacionadas entre sí por algo más que no sea su semejanza clínica en un sentido amplio.

Características.-

El SA representa la parte del espectro de los TGD que se caracteriza por mayores habilidades cognitivas (CI habitualmente normal e incluso en niveles altos) y por un nivel de lenguaje más cercano a la normalidad, en comparación con otros trastornos del espectro Autista. De hecho, la presencia de habilidades de lenguaje básicas normales se considera hoy en día uno de los criterios para el diagnóstico del SA, aunque existan casi siempre algunas dificultades más sutiles en lo que se refiere al lenguaje pragmático-social. Algunos investigadores consideran que la relativa fortaleza en estas dos áreas es lo que distingue el SA de otras formas de autismo y TGD y permiten establecer un mejor pronóstico en el caso de SA. Los especialistas en TGD no han alcanzado todavía un consenso sobre la existencia de diferencias entre el SA y lo que se

denomina Autismo de alto nivel o de alto funcionamiento. Algunos investigadores han sugerido la hipótesis de que el déficit neurológico subyacente es distinto en estos dos tipos de trastorno; pero otros están convencidos de que no existen diferencias significativas entre ambos. La investigadora Uta Frith ha caracterizado a los niños con SA como niños con un "toque" de Autismo. De hecho, es probable que puedan existir múltiples subtipos y mecanismos subyacentes detrás de la amplia descripción clínica del SA. Esto produce una cierta confusión en términos de diagnóstico, y probablemente niños muy similares hayan sido diagnosticados con SA o Autismo de alto funcionamiento o TGD, dependiendo de la persona que los evaluó o el lugar del país en el que fueron evaluados.

Dado que en el SA existe un rango o espectro de severidad sintomática, numerosos niños con una deficiencia leve, que pudieran reunir los criterios para un diagnóstico de SA, o bien no reciben ningún diagnóstico, o bien se consideran "especiales" o "simplemente diferentes", bien se diagnostican erróneamente con un *Trastorno de Atención*, problemas emocionales, etc. La inclusión del SA como una categoría separada dentro del nuevo DSM-IV, con criterios de diagnóstico precisos, debería facilitar y posibilitar en el futuro una mayor fiabilidad en el diagnóstico.

A continuación se presentan las diferencias entre Autismo y SA.

Diferencias entre Autismo y Síndrome de Asperger

Autismo	Síndrome de Asperger
Coefficiente Intelectual generalmente por debajo de lo normal	Coefficiente Intelectual generalmente por encima de lo normal o en la media.
Normalmente el diagnóstico se realiza antes de los 3 años	Normalmente el diagnóstico se realiza después de los 3 años
Retraso en la aparición del lenguaje	Aparición del lenguaje en tiempo normal
Alrededor del 25% son no - verbales	Todos son verbales
Gramática y vocabulario limitados	Gramática y vocabulario por encima del promedio
Desinterés general en las relaciones sociales	Interés general en las relaciones sociales
Un tercio presenta convulsiones	Incidencia de convulsiones igual que en el resto de la población
Desarrollo físico normal	Torpeza general
Ningún interés obsesivo de "alto nivel"	Intereses obsesivos de "alto nivel"
Los padres detectan problemas alrededor de los 18 meses de edad	Los padres detectan problemas alrededor de los dos años y medio
Las quejas de los padres son los retardos del lenguaje	Las quejas de los padres son los problemas de lenguaje o en socialización y conducta.

2.-SA: Intervención en el espacio de la Educación Superior.

Situación.-

Paradójicamente, debido a que los jóvenes con SA acuden frecuentemente a centros escolares normalizados, donde sus problemas específicos pueden pasar más fácilmente desapercibidos (especialmente si son brillantes y no actúan de un modo demasiado "extraño"), estos niños pueden no ser correctamente entendidos por sus profesores y compañeros de clase. En la enseñanza secundaria, los profesores no suelen tener la oportunidad de conocer bien a un joven, y sus problemas de conducta o de hábitos de estudio / trabajo pueden ser erróneamente atribuidos a problemas emocionales o de

motivación. En algunos entornos, en especial en los menos familiares y estructurados, tales como la cafetería, las clases de gimnasia o el recreo, el joven puede entrar en una dinámica conflictiva creciente, o bien, en luchas de poder con profesores o estudiantes que desconozcan su estilo de interacción. Este hecho puede a veces implicar estallidos de conducta más serios. El joven se desorienta y se siente presionado, hasta que llega un momento en el que reacciona de un modo inapropiado.

En la escuela, donde existe una mayor presión para ser igual que los demás y una menor tolerancia hacia las diferencias, los niños con SA pueden ser dejados de lado, malinterpretados, o sometidos a burlas y perseguidos por otros compañeros. Estos niños, que quieren hacer amigos y adaptarse; pero no son capaces, pueden aislarse cada vez más, o su conducta puede hacerse cada vez más problemática, mediante estallidos o falta de cooperación. Con cierta frecuencia, aparece algún grado de depresión, hecho que complica las cosas. Si no existen dificultades significativas de aprendizaje, sus resultados académicos pueden seguir siendo buenos, en especial en sus áreas de interés. No obstante, seguirán apareciendo a menudo tendencias sutiles a malinterpretar la información, en particular el lenguaje abstracto o figurativo / idiomático. Las dificultades de aprendizaje, de atención y de organización son frecuentes.

Cuando el joven se cambia de secundaria al espacio universitario, las áreas más difíciles continúan siendo las relacionadas con la adaptación social y de conducta.

Afortunadamente, en las Universidades, aumenta la diversidad y se toleran bastante bien las diferencias individuales y la excentricidad. Si un chico obtiene buenos resultados académicos, esto puede otorgarle respeto por parte de los demás estudiantes. El adolescente con SA puede establecer amistad con otros estudiantes que comparten sus intereses en áreas tales como la informática, exposiciones científicas, etc. Con un trabajo multidisciplinar y un tratamiento adecuado, a esta edad muchos de estos estudiantes desarrollarán una buena capacidad para enfrentar los problemas, "atractivos sociales" y una mayor habilidad general para adaptarse más cómodamente, haciéndose así su camino más fácil.

Experiencia práctica.

La Universidad no se caracteriza por ser un espacio educativo con una presencia relevante de personas con SA. No se debe plantear el espacio de Educación Superior como meta de integración social para un alumno con SA, se deben contemplar en todo momento las preferencias del interesado, de lo contrario estaremos generando ansiedad y frustración. La oferta educativa a la que se puede optar es muy amplia y se debe estudiar de forma individualizada para buscar la más adecuada a cada caso en concreto.

Como ya se ha comentado, las personas con SA tienen problemas en las áreas de interacción social y comunicación, así como una falta de flexibilidad mental con unos intereses obsesivos y limitados, y, en la mayoría de los casos manifiestan una fuerte adherencia a rutinas. Resulta obvio que no todas las personas con SA son iguales y que junto con la intensidad en la que se puedan manifestar cada uno de estos aspectos clínicos y sociales hay que valorar y,

tener presente, otros, como la historia personal del propio individuo, su modo de enfrentarse a las dificultades, así como la presencia de otros factores que puedan derivar de esta combinación.

En el caso que el joven desee cursar estudios universitarios deberá realizar las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU), es aquí cuando entran en funcionamiento los Servicios Específicos Universitarios de Discapacidad. En el caso de la Universidad de Salamanca (USAL) se cuenta con el Servicio de Asuntos Sociales (SAS) en el cual se haya ubicada la Unidad de Atención a Universitarios con Discapacidad y el Instituto de Integración en la Comunidad INICO y una Unidad de Autismo.

Desde la USAL se ha trabajado con un alumno con SA para lo que se estableció un equipo multidisciplinar al objeto de que dicho alumno accediera a la Universidad y pudiera cursar estudios de Biblioteconomía como era su deseo. Debido a que el alumno aún no había superado las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU) se realizó un “programa preuniversitario”. El objetivo general era conseguir superar las PAU y acceder a la Universidad. Como objetivos específicos se pretendía acercar al futuro alumno al ambiente universitario, es decir, asistir a clases, residir en colegios mayores y hacer previsible toda una serie de factores nuevos para él. Con este proceder lo que se perseguía era inmunizarle y prepararle para enfrentar situaciones y entornos desfavorables.

El equipo ha estado formado por el equipo de Autismo de la USAL, dos psicólogos que han coordinado al grupo, tres profesores de apoyo, el

trabajador social de la Unidad de Discapacidad del SAS, y la directora del Colegio Mayor.

Para crear una dinámica de ambiente universitario se le concedió una plaza en un Colegio Mayor Universitario, de esta forma se familiariza con un grupo de futuros iguales y de normas, la persona de referencia es la directora de la Residencia. También se solicitó a Cursos Internacionales que el alumno pudiera matricularse en el programa de español de integración (PEI), a través de este programa el alumno asiste a clases donde se imparten asignaturas en la Universidad, cuyos contenidos están relacionados con las PAU.

Trabajo de campo.-

El trabajo se abordó desde diferentes áreas con la intención de controlar, en la medida de lo posible las variables internas y externas, así como las situaciones a la que podía y debía enfrentar el alumno con SA.

En resumen:

-Relaciones sociales en el entorno del colegio universitario, con sus compañeros y con los profesores –la relación profesor/alumno aparecía distorsionada, sin límites claros-

-Orientar a los padres sobre las pautas adecuadas.

-Trabajo con el alumno para organizar su tiempo de trabajo, de descanso y de ocio. Autoestima, percepción de efectividad y enfrentamiento de la ansiedad.

Antes de elaborar el Programa, se realizó un trabajo previo de conocimiento de la situación específica y real del alumno con SA –fase del conocimiento- para establecer si existían habilidades de autocontrol, conductas entorpecedoras, expectativas de los padres, etc. Esta fase realizó a través de entrevistas personales. Posteriormente, el equipo se reunió para establecer las prioridades de intervención.

Dada la rigidez y falta de flexibilidad del SA, uno de los primeros pasos fue organizar los horarios de clase, descanso y ocio. También se facilitaron las horas en que el alumno podía contactar con los componentes del equipo.

A los profesores se les ofreció información sobre el SA en general y las características específicas del alumno en particular. Se ofrecieron pautas de actuación y se trató de potenciar los puntos fuertes del alumno con SA, al tiempo que trabajaban los puntos débiles. Se optó por planificar los distintos temas de estudio ayudando al alumno a diferenciar las ideas más importantes (una de las mayores dificultades de aprendizaje dado su nivel intelectual).

Con los padres fue necesario trabajar fundamentalmente las expectativas y la de valorar objetiva y racionalmente el problema real, hubo que reestructurar y adaptar el papel de la madre para hacerle más positivo y efectivo en relación a favorecer una vida independiente del alumno (*toma de decisiones básicas*).

Por último, se llevó a cabo un entrenamiento funcional e intencional del alumno, dirigido a normalizar diversas situaciones –exámenes- mediante adaptaciones curriculares no significativas. De forma simultánea, se trabajaron aspectos que preocupaban al alumno como ansiedad, autoeficacia percibida, tolerancia al fracaso, pensamientos irracionales, etc.

Conclusión.-

Como consecuencia de este trabajo de un equipo multidisciplinar el estudiante con SA consigue superar las PAU en junio de 2006 y acceder a la Educación Superior.

BIBLIOGRAFIA.-

- Alonso JR (2004). Autismo y Síndrome de Asperger. Salamanca: Amaru Ediciones.

- Arias B (2003). Control de antecedentes y evaluación funcional de la conducta. V Congreso Internacional de Educación.

- Attwood T (2002). El síndrome de Asperger. Madrid: Paidós Ibérica.

- Martín P (2004). El síndrome de Asperger ¿excentricidad o discapacidad social?. Madrid: Alianza editorial.

Direcciones de Internet.-

- <http://www.infoasperger.es>
- <http://www.autismo.com>
- <http://www.asperger.es>
- <http://www.discapnet.es>

Comunicación:

Título: En caso raro entre los raro.

por Alfonso Pérez.

1. EXPLICACIÓN DEL TÍTULO.

Un día una niña pequeña, pariente mía, me dijo con suma espontaneidad infantil "eres muy raro". Estas palabras me inspiraron esta ponencia.

Mi enfermedad rara es el síndrome de Asperger. Es raro por dos razones.

Primero porque somos muy pocos los diagnosticados. A veces se considera un trastorno del desarrollo, otras, un trastorno del espectro autista, otras, trastorno de la comunicación y, muchas veces, ni si quiera se diagnostica. Este desbarajuste es el que nos hace ser raros entre los raros a los Asperger.

Segundo, que nuestro comportamiento es extraño, pero diferente al de los autistas. Somos normales para muchas cosas, sin embargo, tenemos problemas a la hora de la interacción comunicativa.

2. ESBOZO DE MI EXPERIENCIA COMO ASPERGER.

Mi diagnóstico fue tardío, ya estaba cursando mi carrera de filosofía.

A) Mis peripecias antes del diagnóstico como Asperger.

Desde el primer momento, a causa del desconocimiento de mi discapacidad se produjo, según cuentan mis padres, el primer error médico en el diagnóstico. Cierta perspicaz doctora decidió pronosticar que, o bien moriría o bien, me quedaría *tonto*. Además de la torpeza en el diagnóstico claramente comprobada, se sumó la alarma que aquello produjo en mi madre que, aunque es doctora, cuando se pone en manos de un compañero, le sigue sin rechistar. Por suerte mi padre, como conocedor de mundo, vio que aquella psiquiatra, además de ser políticamente incorrecta, no tenía ni idea de aquello que le ocurría al niño que tenía delante.

Después, durante años estuve pasando por todo tipo de psicólogos, psicopedagogos, etc. Todos ellos, sin excepción, no sabían como tratarme. Algunos eran honrados y, cuando no avanzaban, reconocían su incapacidad para curarme; sin embargo, había alguno que otro que pretendía que mi problema se curara diciendo palabrotas. Siempre es mejor aceptar la incapacidad para el tratamiento que decir cosas absurdas que no cambiarán en nada la salud del paciente.

En cuanto la resto de mis relaciones, siempre me relacioné bien con adultos, incluyendo a mis maestros y profesores. En cambio, con mis compañeros fue muy difícil y con las chicas, inexistente. Era incapaz de conseguir nuevos amigos durante la adolescencia y, por tanto, jugaba sólo.

B) Mi experiencia como estudiante universitario tanto antes del diagnóstico definitivo.

Cuando entré en la facultad todavía no había sido diagnosticado. El problema de la evaluación ha sido gravísimo. Entre que no cogía apuntes, por que no entendía mi propia letra y que no pedía apuntes, que es sobre lo que se nos examina, me costaba mucho aprobar. A esto se sumaba mi tardanza en comunicar a los profesores mis dificultades. Al final, sólo podía arreglar la nota en la revisión de exámenes.

Todos estos problemas me llevaron a pensar en abandonar la carrera. Si no llega a ser por el apoyo de mi familia no habría acabado mis estudios.

La historia de mi diagnóstico es también muy rara. Un día, una de las psicopedagogas que tuve de pequeño fue a un curso en el que le hablaron de del síndrome de Asperger. Ella se acordó de mí y con toda la premura del mundo llamó a mis padres. Ellos buscaron a alguien que me diagnosticara. Dicho diagnóstico lo realizó Juan Martos de la Asociación Deletrea. Desde entonces sigo una terapia psicológica dirigida por de Daniel Rubio.

C) Mi experiencia como becario en la OIPD de esta universidad.

Recuerdo que mi primer contacto con esta oficina fue en una reunión en el Gran Teatro Ramón y Cajal. Posteriormente fui a inscribirme en la oficina, y de paso, en la bolsa de becarios de dicha oficina.

Allá, a mediados del mes de mayo del 2005, recibí una carta en la que me avisaban de que había salido elegido para ser becario a partir del mes de Junio siguiente. Lo acepté y, desde entonces, estoy currando en la oficina.

Desde entonces, mi vida ha cambiado mucho. He mejorado mucho en las relaciones con compañeros gracias al buen ambiente reinante tanto en la oficina como en todo el edificio.

He aprendido parte del sumamente complicado entramado de la todopoderosa burocracia. He conseguido, igualmente, manejarme medianamente bien en tareas de atención tanto a través del teléfono como en persona.

Este trabajo me ha permitido conocer a todo tipo de personas con todo tipo de discapacidades. Gracias a las diferentes labores que he realizado he que los discapacitados son tan simpáticas o tan antipáticas como los demás, es decir, cada cual es diferente: algunos son muy pediguños, otros, absolutamente lanzados y la mayoría de ellos, auténticos héroes por vencer todos los obstáculos: físicos que se intentan solucionar través de de inversiones en infraestructuras y los de mentalidad que son mucho más importantes y complicados entre cuyas soluciones esta la organización de congresos como este.

Por otra parte, el ambiente en la oficina es muy ameno. Tanto Toñi como Charo, las responsables de la oficina tratan muy bien a todos los becarios. El volumen de trabajo es enorme lo que produce alguna que otra catástrofe administrativa. Estamos esperando que se convoque una plaza de administrativo con conocimientos en este campo para que se repartan las funciones.

D) Otros Asperger y yo.

El médico que me diagnosticó, informó a mis padres de la existencia de una asociación de padres de personas con Asperger. Esta asociación organiza, de vez en cuando, algunas salidas de las cuales he estado en varias. Es estas he conocido a algunos chavales con Asperger entre los cuales hay un grupo con el que salí unas pocas veces

Puesto que mi grado de Asperger es menor que el de la mayoría, he podido cursar estudios superiores y, que en la fecha de presentación de esta ponencia estoy pendiente de conocer la nota de las dos últimas asignaturas para terminar con mi carrera. Según creo soy el único Asperger que, si las apruebo, será incendiado en toda España.

Hay uno de mis compañeros Asperger que me suele pedir consejo. El pobre no es capaz de terminar ningún estudio y esto les pone muy nervioso a él y a sus padres. Para colmo sufrido el tratamiento de varios psicólogos incompetentes que le han hecho polvo. Cada vez que se deprimen él o sus padres nos lo cuentan a nosotros.

3. AGRADECIMIENTOS.

Para empezar agradezco el apoyo con todo su cariño que me han ofrecido mis padres y mis hermanas y otros parientes.

Agradezco grandemente a todos los docentes, que, aunque se hallaban despistados por la extrañeza de mi problemática, siempre me ofrecido el apoyo que ellos creían conveniente. Sin sus ánimos no hubiera llegado tan lejos.

Igualmente estoy muy agradecido a mis tutoras de beca por ser tan comprensivas conmigo y haber incitado a realizar esta narración. Asimismo recuerdo con cariño a todos los compañeros de trabajo por soportar mis excentricidades.

De la misma forma, doy las gracias al psicólogo D. Daniel Rubio que me trata actualmente, por aceptarme como paciente, aunque no estaba seguro de

poderme curar habiendo avisado previamente con absoluta honradez a mis padres de su ignorancia sobre Asperger. Por otra recuerdo a aquella psicóloga infantil que me trato antaño por avisar a mis padres de la coincidencia entre aquello que había aprendido en el congreso y mi caso.

Finalmente, agradezco al comité científico por aceptar el resumen que les ofrecí en Junio y a ustedes, los participantes en este congreso por escuchar el dramón en que se ha convertido estame ponencia.

¡Gracias a todos: a los nombrados, a los elididos y a los olvidados!

4. MÁS INFORMACIÓN SOBRE EL SÍNDROME DE ASPERGER.

Bibliografía

1. Artigas J. y Equipo Deletrea. Un acercamiento al síndrome de Asperger: Una guía teórica y práctica. Ed. Asociación Asperger España. 2004
2. Attwood, T. El síndrome de Asperger: Una guía para la familia. Paidós, 2002.

Para más información se puede consultar las páginas Web:

Página de la Asociación Asperger. www.asperger.es.

Página de bibliografía general sobre Autismo y otros trastornos de comunicación y desarrollo:

http://es.geocities.com/sindromedeasperger/Informa/articulos/Todos_1.html

Página de la Asociación Deletrea: <http://www.deletrea.com/>

Página de Tony Attwood: www.tonyatwood.com.au

SÍNDROME DE APERT E INVESTIGACIÓN.

Pérez Martínez S ^{1 2} , Maestú Unturbe F ² , Arráez Aybar L ³ , Mantilla A ² .

1. Asociación Nacional Síndrome de Apert.
2. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Psicología. Departamento de Psicología Básica II (Procesos Cognitivos). Centro de Magnetoencefalografía UCM.
3. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Medicina. Departamento de Anatomía y Embriología Humana II.

El Síndrome de Apert es uno de los 6.000 síndromes de origen genético conocido, descrito inicialmente en 1894 por Wheaton y en 1906 por el médico francés E. Apert, clasificado como una anomalía craneofacial, *Acrocefalosindactilia Tipo I* (tipo más severo de las acrocefalosindactilias) **(1)**. Está considerado como una enfermedad de baja frecuencia.

Esta causado por una mutación del receptor 2 del factor de crecimiento de fibroplastos, que cambia, en la proteína codificada por este gen, un aminoácido por otro (serina por tiptófano, serina por falalanina o prolina por arginina) **(2)**

Otras mutaciones de este mismo gen dan lugar a los Síndromes de Crouzon, Pfeiffer y Saethe-Chozen, que comparten la craneosinostosis como malformación más característica, acrocefalosindactilia tipo V y tipo III respectivamente.

La frecuencia de aparición es de 1,6 por 100.000 nacimientos, con una tasa de mutación del orden de $7,8 \times 10^{-6}$ por gen por generación **(3, 4)**.

Se caracteriza por una fusión prematura bilateral de la sutura coronal, fusión de la bóveda craneana anterior y las suturas mediofaciales, hipoplasia del tercio medio de la cara, y extremidades con sindactilia compleja simétrica en pies y manos, generalmente con un pulgar corto y desviado radialmente con una falange delta proximal, fusión completa de las falanges del 2º, 3º y 4º espacio.

Funcionalmente, los problemas derivados son, en general **(5, 6, 7, 8, 9, 10, 11)**:

- Crecimiento cerebral limitado por el número y localización de las suturas craneales.
- Presión Intracraneal. Como factor importante en el diagnóstico de retraso mental, encontrándose un 48% de inteligencia normal o límite, 31% con retraso mental medio, 14% retraso moderado y 7% retraso severo).
- Función Ocular: La disminución del tamaño orbitario es la causa del exoftalmo. En ocasiones aparece atrofia óptica pudiendo llegar a la ceguera, cataratas, estrabismo divergente.
- Audición. Pérdida de audición moderada, hipoacusia de conducción.
- Retraso mental. La mayoría de los afectados retraso mental límite o moderado, existiendo casos de retraso profundo y severo o de inteligencia conservada.
- Alteraciones de lenguaje por disminución de la audición.

- En ocasiones se han encontrado alteraciones neuroanatómicas y neuropsicológicas.

Sin embargo los estudios con los que contamos en el momento actual para la muestra española son escasos y debido a la baja frecuencia del síndrome las muestras de los mismos son muy reducidas. No existe ningún estudio de carácter multidisciplinar, no se cuenta con un registro o base de datos de casos y sus características neuropsicológicas y sociales.

No cabe duda, que dentro de las necesidades que plantean las enfermedades de baja frecuencia se encuentra la de la investigación, investigación bio-psico-social.

Por la literatura, es el aspecto biológico de la enfermedad el que está siendo más estudiado, pero no debemos olvidarnos de la investigación de aspectos tan importantes como el fenotipo conductual de los afectados, características psico sociales de los afectados y sus familias, etc... para poder ofrecer por parte de los distintos profesionales implicados en el tratamiento de este tipo de patologías una correcta intervención.

Desde la Universidad se deben impulsar todo tipo de actuaciones encaminadas a investigar estos aspectos, para lo que se hace necesaria la coordinación de los distintos agentes sociales que están en contactos con los afectados y las familias (médicos, psicólogos, trabajadores sociales, maestros...).

Uno de los aspectos que consideramos necesario estudiar y conocer es el fenotipo conductual, es decir, forma distintiva de comportarse y procesar la

información de las personas que presentan un determinado trastorno genético por ser un instrumento de utilidad diagnóstica así como de interés pronóstico y la relación que tiene este perfil con las características neuroanatómicas.

La investigación en las enfermedades de baja frecuencia es un gran reto para la sociedad, y por tanto, para la universidad y los investigadores y ha de tener como último fin la calidad de vida del afectado y su entorno.

BIBLIOGRAFÍA.

1. Sylvia Maria Ciasca, Ana Paula Araujo, Adriana Nobre de Paula Simao, Simone Aparecida Capellini, Paula Scalla Chiaratti, Edwaldo Eduardo Camargo, Allan de Oliveira Santos, Elba Cristina Sá de Camargo. Neuropsychological and Phonological Evaluation in the Apert's Syndrome. *Arq Neuropsiquiatr* 2001; 59(2B):342-346.
2. Lajeurine E, Cameron R, El Ghouzzi V, de Parseval N, Journeau P, Gonzales M, Delezoide AL, Bonaventure J, Le Ferrer M, Renier D. Clinical Variability in Patients With Apert's Syndrome. *J Neurosurg*. 1999 Mar; 90(3):443-7.
3. Cohen MM Jr, Kreiborg S, Lammer EJ, Cordero JF, Mastroiacovo P, Erickson JD, Roeper P, Martínez-Frías ML (1992): Birth prevalence study of the Apert syndrome. *Am J Med Genet* 42:655-659

4. Martinez-Frias ML, Aparicio P, Arroyo I, Ayala A, Blanco M, Castro S, Cucalón F, Egües J, Felix V, Galiano J, García A, Gómez-Ullarte J, Gonzalez de Dios J, Jiménez N, Julián J, Lara A, Nieto C, Paisan L, Rosa A, Vázquez MS. Aspectos Clínicos y Epidemiológicos de los síndromes de Apert y Crouzon en España. Boletín del ECEMC: Revista de Dismorfología y Epidemiología. Serie V. nº2, 2003. 44-50
5. Shyam Verma, Michelle Draznin. Apert Síndrome. Dermatology Online Journal 11(1):15
6. Yacubian-Fernandes A, Palhares A, Giglio A, Gabarra RC, Zanini S, Portela L, Plese JP. Apert Síndrome: análisis of associated brain malformations and conformational changes determined by surgical treatment. J Neuroradiol. 2004 Mar;31(2):116-22
7. Cohen MM Jr, Kreiborg S. The central nervous system in the Apert syndrome. Am J Med Genet. 1990 Jan;35(1):36-45
8. Cohen MM Jr, Kreiborg S. Agenesis of the corpus callosum. Its associated anomalies and syndromes with special reference to the Apert syndrome. Neurosur Clin N Am. 1991 Jul;2(3):565-8
9. Cohen MM Jr, Kreiborg S. An updated pediatric perspective on the Apert syndrome. Am J Dis Child. 1993 Sep;147(9):989-93
10. Patton MA, Goodship J, Hayward R, Lansdown R. Intellectual Development in Apert's Syndrome: a long term follow up of 29 Patients. J Med Genet. 1988 Mar;25(3):164-7.
11. Kreiborg S, Cohen MM Jr. Characteristics of the infant Apert skull and its subsequent development. J Craniofac Genet Dev Biol. 1990;10(4):399-410

II Congreso Nacional Sobre Universidad y Discapacidad ; XI Reunión del Real Patronato sobre Discapacidad
26-27 de octubre de 2006

Talleres

Titulo del Taller:

Acompañamiento y “Gente Corriente”: Lo Funcional y Lo Humano.

Autores: Gómez Gómez, Francisco fgomez@trs.ucm.es.

Munuera Gómez, Pilar pmunuera@trs.ucm.es

Escuela Universitaria de Trabajo Social. UCM.

Campus de Somosaguas. 28223 Madrid

1.- Resumen de los contenidos:

Existe un número importante de demandas de personas con diversidad funcional, las cuales necesitan: residencias, centros ocupacionales, ayudas para adaptación de vivienda, ayudas para el transporte, etc., cuyas necesidades podrían ser abordadas a partir de la reorganización familiar, la información, gestión de recursos, y de los sentimientos que generan estas situaciones, etc. En la mayoría de los casos, las familias demandan ayuda cuando se encuentran al límite, con una excesiva desestructuración y conflictividad.

Por otro lado, los cuidadores primarios al estar sobrecargados acaban por no dar un cuidado pertinente y eficaz a la persona necesitada. Esto repercute tanto en la persona dependiente, como en el propio cuidador, así como en sus relaciones sociales (las cuales son, a veces, muy pobres para sostener o ayudar a resolver la problemática). En muchas ocasiones tanto el cuidador como la persona necesitada piden la estancia en una residencia, pero surgen trabas como, por ejemplo, el largo tiempo que transcurre hasta lograr ser admitidos o algunos límites asociados a la edad que les impiden acceder.

Projet: Support and “current people”: Functional and human

Summary:

There are a great number of demands reported by people with functional diversity, these people need: a place to live in, occupational therapy, financial assistance to remodel their houses, financial assistance for transport, etc. Their needs can be supplied with the help of family reorganization, information and efficient management of the resources and the feelings infatuated by this kind of situations, etc. A big part of the cases, the families demand help just when they are at their limits, suffering of excessive destruction and conflicts.

On the other hand, the professionals in charge become overloaded and, therefore, they don't expend to the people in need the pertinent and effective help they are expected to. This situation damages the people in need, but also the professionals who take them over plus the social relationships (which sometimes are very poor in order to help with the resolution of the problem). Frequently, either the professional or the people in need, ask for a place to stay in, but, in the end, due to some obstacles (like for example the long time they have to wait for the admission or limits related with the age, that prevent them from entering) this can't be possible.

2.- Objetivos:

- 1.- Favorecer la comprensión de las personas con diversidad funcional.
- 2.- Potenciar una mirada novedosa donde todos seamos capaces de reconocer nuestras diferencias.
- 3.- Romper la representación social que existe entre diferencia y discapacidad

3.- Enfoque didáctico: Participación activa a través del visionado de un video y role playing de un caso para ser supervisado como actividad fundamental del taller.

4.- Tipo de público al que va dirigido: Estudiantes asistentes al congreso (máximo: 30 personas)

5.- Actividades: Visionado de video, role-playing didáctico y supervisión de un caso.

6.- Medios: Aula con sillas movibles, TV y Video.

7.- Fundamentación: El objeto de este taller, es mostrar cómo es el proceso de mediar, ayuda a resolver, creativamente en una “nueva cultura” a las partes implicadas en un conflicto y a la vez disfrutar con las soluciones elegidas; puesto que han sido determinadas por ellas mismas. Este proceso de intervención va a generar un pensamiento diferente en la medida que nuevos parámetros van a determinar su conducta: “tú ganas, yo gano” y no “tú pierdes y yo gano”.

Ayudar al individuo a centrarse sobre sus propias responsabilidades, a no “cargar” estas en otras personas y a tomar soluciones solidarias en su medio, le llevará también a un adecuado desarrollo como persona, evitando mayores conflictos. En definitiva, es un aprendizaje que permite una mejor comunicación con los distintos sistemas donde él esta inserto.

Mediante juegos grupales incorporaremos un conflicto creado por el grupo, que dramatizaremos y resolveremos.

Para terminar el taller, daremos un espacio al grupo para expresar, que hemos aprendido distinto, de esta nueva cultura.

7.1.- Un nuevo contexto de ayuda.

Se nos presenta la mediación como una figura social innovadora que hoy está instaurándose en España. Cuestionándose todo al respecto; y como

tal figura innovadora se debate en estos momentos tanto los fundamentos como el alcance de la misma.

En 1991 se organiza una reunión europea para abordar el tema de si la mediación constituía una técnica efectiva de “resolución de conflicto”. Se presenta la mediación como una “alternativa a la justicia”, a unos juzgados saturados y una justicia que no puede dar respuesta ante una problemática familiar con una carga emocional tan fuerte como es la que aparece en este tipo de conflictos.

Una de las principales cuestiones de aquella reunión europea es que si la mediación no es la panacea universal, si puede ser un **cambio de cultura del conflicto** más orientada hacia la COMUNICACIÓN que hacia la confrontación.

Para favorecer la comunicación entre las personas en conflicto es necesario elaborar este, entendiendo como se relacionan, como se sienten, cuales son sus objetivos. Para así poder llegar a acuerdos a través de una negociación con un espíritu de cooperación.

De este tipo de negociación se encarga la mediación, donde aparece el reconocimiento del otro en su legitimidad, creando alternativas distintas mediante un diálogo, más sobre el futuro que sobre el pasado.

8.- Dramatización del conflicto: metodología del taller.

Uno de los objetivos del taller es mostrar la capacidad del mediador de ayudar a construir una nueva narrativa junto con el individuo en conflicto. Crear historias (la que cada uno tiene) con personajes, guión, y escenario, todos ellos entrelazados por una lógica que los interconecta. “Vivimos una multiplicidad de historias que son producto de nuestras acciones” (Sluski, C. 1998).

Parte del trabajo consiste en mantenerse en una historia más o menos dominante y ver que se puede cambiar de tal forma que suponga transformaciones en los personajes y en definitiva en la historia o el atraer la atención hacia otro tipo de historia.

Trataremos de que el grupo cree un conflicto a través de la observación de un video en donde veremos diferentes historias y como cada uno de los actores:

- a) siguen objetivos diferentes o
- b) defienden valores contradictorios o
- c) tienen intereses opuestos o
- d) desean obtener lo mismo que la otra parte. (Objeto, ventaja u otra cosa difícil de dividir)

El conflicto es una construcción de la realidad en la cuál las partes aparecen como en los puntos a), b), c) y d).

Nuestra cultura, en numerosas ocasiones sostiene una lectura lineal de los problemas, favoreciendo la definición de papeles victimizantes y culpabilizantes.

Abordaremos el conflicto desde una perspectiva sistémica, que ayuda a desculpabilizar, gestionando los problemas de una manera más neutral, no buscando ni identificando culpables ni víctimas.

Las narraciones, de los relatos de dos partes en conflicto, presentan un grado tal de organización que es difícil o casi imposible, de introducir mensajes altamente diferenciados.

Después trabajaremos con el grupo en equipo reflexivo, con el propósito de que los actores construyan la realidad de otra manera, dado que al crear

una historia, la gente se comporta de una determinada manera. Los comportamientos resultan de la historia dominante del momento y a la vez reconstituyen la historia, sabiendo que tiene la responsabilidad de su vida y que es el constructor de la misma, y que sólo así podrá ser conciliador y promover salud social.

9.- Bibliografía.

Sluzki, C.E. (1996): La red social: frontera de la práctica sistémica.

Gedisa. Barcelona

Gómez Gómez, F, Munuera Gómez, P y Lorente Moreno, J. (2005): “Lo fenomenológico en la intervención socio-familiar”. Huelva. Portularia Revista de Trabajo Social, nº 4.

Gómez Gómez, F. (2005): “Investigación sobre un nuevo Método de Supervisión Profesional: Las Constelaciones en Trabajo Social”. Madrid. Revista de Servicios Sociales y Política social, nº 71.

Gómez Gómez, F.(2004): “Los cambios en los recursos humanos de las organizaciones”. Madrid. Revista de Trabajo y Seguridad Social, nº 259.

Gómez Gómez, F. (2005): Técnicas y Métodos para la Intervención Social en las Organizaciones. Madrid: UCM.

Munuera Gómez, P. (2006): “Mediación en situaciones de dependencia: Conceptos claves y marco jurídico relevante”. Revista Acciones e Investigaciones Sociales. Universidad de Zaragoza, Zaragoza.

***Comiendo a oscuras* (taller de sensibilización con las personas de discapacidad visual).**

Ana Carrillo López

Objetivos del taller

Sensibilizar a las y los participantes respecto de los aspectos de la vida cotidiana que están relacionadas con el colectivo de las personas con diversidad funcional visual.

Conocer diversos aspectos de la vida cotidiana de las personas con diversidad funcional visual.

Enfoque didáctico

El enfoque trata de potenciar la participación activa por parte de las y los asistentes en actividades que facilitan ponerse en el lugar de la persona con diversidad funcional, para posteriormente analizar sus dificultades y formas de compensarlas. Para ello se empleará la Investigación Acción Participante en la que convierte a los participantes actores principales de la actividad.

Tipo de público al que va dirigido

Dirigido a todos los participantes del Congreso, entre ellos, trabajadoras/es sociales, psicólogas/os, educadores/as sociales, pedagogas/os, sociólogas/os, antropólogas/os, etc.

Número de asistentes a los que se dirige el taller

El taller se dirige a un número máximo de 15 personas.

Programa

1. La presentación personal enfocada desde la diversidad funcional visual.
2. Adaptación al espacio.
3. Percepción de una actividad cotidiana a través del tacto.
4. El gusto y el olfato.
5. Potenciación del sentido auditivo.
6. Puesta en común.
7. Conclusiones.

Actividades que se desarrollan

La actividad consiste en realizar una comida con personas videntes e invidentes. Las actividades que se llevarán a cabo son las siguientes:

1. A aquellas personas sin diversidad funcional visual se les vendarán los ojos con un pañuelo para que pierdan totalmente la visión en el transcurso de la comida.
2. A continuación entrarán en la sala, tomarán asiento con ayuda de un vidente.
3. Los participantes se presentarán unos a otros.
4. Se les pedirá que se familiaricen con los objetos de la mesa a través del tacto.

5. Seguidamente se les servirán alimentos sólidos y líquidos para que vivan la experiencia de desenvolverse “a oscuras” frente a una actividad tan cotidiana como comer.
6. A través de una actividad auditiva (música o similar) experimentarán la agudización de sus sentidos.
7. Una vez finalizadas las actividades anteriores, se les retirará la venda de los ojos. Cada participante contará sus experiencias.
8. Se elaborarán unas conclusiones y líneas de actuación con respecto a sus relaciones futuras con los invidentes.

TALLER DE TRABAJO, Congreso Universidad-Discapacidad, 26 Octubre 2006

Directora del Taller: Anna Jurczynska, SERMES Planificación

PROGRAMA

PERFIL DE ASISTENTES Y NÚMERO DE ASISTENTES

- Discapacitados
- Estudiantes últimos cursos
- Interesados en formarse en la obtención de una entrevista de trabajo

Este Taller va dirigido a 8 participantes, preferiblemente con discapacidades físicas.

OBJETIVOS

Objetivos generales

Obtener las habilidades necesarias y capacitarles para la inserción laboral.

Objetivos individuales

- Conseguir que sepan elaborar un Curriculum Vitae y una Carta de Presentación.
- Capacitarles con las habilidades necesarias para conseguir un puesto de trabajo.

ACTIVIDADES

- Realizando una Carta de Presentación y un Curriculum Vitae en el Taller, viendo no sólo lo que hay que poner sino también lo que no se debe insertar.
- Realizando role playing de dos tipos de entrevistas:

- Entrevistas telefónicas
- Entrevistas presenciales: Individuales y Colectivas

METODOLOGIA

- Participativa
- Individual y grupal
- Inductiva y deductiva

RESULTADOS

El participante sabrá resolver las situaciones reales que puedan surgir durante la búsqueda de un puesto de trabajo.

DESCRIPCION

Para el desarrollo adecuado de este Taller se necesita una sala acogedora y adaptada (acceso con silla de ruedas).

El Taller se desarrolla con la participación ocho (8) estudiantes de últimos cursos, preferentemente con discapacidades físicas, previamente inscritos en el mismo.

Se observa a los estudiantes según vayan entrando en la sala para ver su actitud: tímidos, extrovertidos, interesados.

El director del Taller se presenta y luego les pide a todos que se presenten diciendo su nombre, la carrera que estudian y por qué han escogido esta carrera y cómo quieren enfocar su vida laboral al finalizar los estudios.

Se toma nota de estos datos para utilizarlos durante el Taller y para dirigirse a los estudiantes en todo momento por su nombre.

En primer lugar se les explica el significado de “Currículum Vitae” (CV), entregándoles una hoja con los puntos más importantes de un CV, junto con una Carta de Presentación. Se repasan brevemente dichos puntos: Datos Personales, Formación Académica, Estudios Complementarios, Experiencia Profesional y Datos Complementarios. Se comentan algunas de las recomendaciones a tener en cuenta a la hora de redactar un CV:

- . no debe tener más de 2 páginas
- . debe ser claro y concreto
- . escrito en papel blanco y a máquina (ordenador)
- . utilizando formas verbales impersonales
- . adjuntar foto tamaño carné y Carta de Presentación

Se muestran ejemplos de un mal CV (demasiados detalles, impreciso, etc.) y un buen CV, enfocado hacia la empresa donde se busca trabajo. Se recomienda realizar una búsqueda en Internet de la empresa a la que va dirigido el CV con el fin de redactar la Carta de Presentación enfocada hacia la actividad de dicha empresa.

La segunda parte del Taller va enfocada hacia las Entrevistas de Trabajo que es la parte más importante según nuestra opinión, ya que en ella es donde vamos a resolver y practicar las situaciones reales que nos podemos encontrar a la hora de hacer una entrevista. Se realizan tres “role playing”: Entrevista Telefónica, Entrevista Presencial Individual y Entrevista Presencial Grupal. En el primer “role playing” uno de los estudiantes, elegido al azar o voluntario, hace de empresario y otro de trabajador. El director del Taller observa y escucha a los dos participantes sin intervenir, tomando nota de sus fallos o puntos positivos. Se hace una breve evaluación por parte del resto de los

asistentes y a continuación el Director comenta los puntos fuertes y débiles de la entrevista, fijándose sobre todo en: cómo se presenta el trabajador al llamar a la empresa, si ha cogido una hoja para apuntar, si ha preparado un guión con las preguntas, si ha preguntado por la fecha / hora / lugar de la entrevista antes de colgar, cómo ha sido la despedida...

El segundo "role playing" va dedicado a una Entrevista Individual en una empresa. En primer lugar se insiste en la importancia de la primera impresión, sobre todo con respecto al aspecto físico ya que de ello va a depender el interés con el que el entrevistador nos atienda (limpio, ropa adecuada, zapatos y no chanclas o deportivas). Luego el estudiante que escoge actuar de trabajador sale de la sala para que otro de los estudiantes, actuando como empresario, pueda preparar un cuestionario con las preguntas junto con el resto de los participantes.

El Director del Taller sale de la sala junto con el "trabajador" para motivarle o tranquilizarle y le propone también actuar de "infiltrado" en el tercer role playing de Entrevista Grupal.

Al entrar el entrevistado se observa su comportamiento y forma de saludar (si da la mano). Se anotan los detalles de su actuación como son: el mirar a los ojos, intento de causar buena impresión, forma de dirigirse al empresario (de Usted), forma de contestar a las preguntas o de hacer las preguntas oportunas. Se comenta la entrevista con el resto del grupo indicando los puntos más importantes: no preguntar por el sueldo, vacaciones, horario en la primera entrevista, no hablar de problemas personales, no presentar problemas y si nos los plantean dar las soluciones demostrando seguridad en uno mismo ("la discapacidad no es un problema", "podré adaptarme").

A continuación se realiza una entrevista en grupo, siendo el estudiante que actuó como entrevistado en el role playing anterior como “infiltrado” en el grupo. El “infiltrado” es un miembro de la empresa que acude como un entrevistado más y está encargado de hacer preguntas comprometidas e intentar sonsacarle al resto información sobre sus preferencias o problemas. Ninguno de los asistentes sabe que existe un “infiltrado”. Durante ese proceso el Director del Taller sale de la sala mientras el grupo espera a que comience la entrevista. Al volver a la sala, hace preguntas cortas y concretas sobre las expectativas referentes al puesto, observando si se respetan turnos de respuesta, si intentan quedar por encima de sus compañeros (“trepas”), si saben describir sus capacidades y cualificaciones. Se le pregunta al “infiltrado” sobre las respuestas a sus preguntas comprometidas o de las conversaciones poco convenientes mantenidas durante la espera. En definitiva se analiza la información que a ellos les interesa que tenga la empresa y no más. Finalmente se abre un turno de preguntas para despejar todas las dudas que pudieran existir y se les pregunta a los participantes sobre los resultados del Taller.

El Director del Taller entrega a los participantes un listado con las direcciones de Internet para la búsqueda de empleo, con nombres de empresas por titulaciones, Centros Especiales de Empleo y otros enlaces de interés.

Anexos: Modelos de Curricula Vitae tipo
 Modelo de Carta de Presentación tipo
 Listado de direcciones de Internet, Empresas y CEEs

XI Reunión del Real Patronato sobre Discapacidad
II Congreso Nacional sobre Universidad y Discapacidad
Madrid, 26 y 27 de octubre de 2006

Taller

EMPLEO DE HABILIDADES Y ESTRATEGIAS
PARA LA MODIFICACIÓN DE ACTITUDES EN EL
TRATO CON ALUMNOS UNIVERSITARIOS CON DISCAPACIDAD

Director

Dr. D. Víctor López Ramos
*Dpto. de Psicología y Sociología de la Educación
Universidad de Extremadura*

Ponentes

D^a. Diana Arroyo Panadero
D^a María Barquilla Rol
*Unidad de Atención a Estudiantes con Discapacidad
Universidad de Extremadura*

Las actitudes negativas hacia las personas con discapacidad son una de las principales barreras contra la normalización social. Esto se hace más patente en el caso de los estudiantes universitarios con discapacidad, ya que “la universidad”, en general, ha sido tradicionalmente ajena a esta circunstancia, sobre todo porque no era habitual encontrar entre sus aulas a estos chicos y chicas con necesidades educativas especiales.

El acceso de estos alumnos a la formación superior se ha convertido en un importante agente de integración social, pero la estancia en la universidad no puede considerarse en muchos casos lo suficientemente integradora con aquellos, ni garantiza los apoyos necesarios para dicha integración.

Hemos detectado que muchas de esas dificultades suelen tener su foco en actitudes personales, cuando no en prejuicios, de profesores, compañeros y personal de servicios. Este taller trata de poner en juego situaciones relacionadas con todo ello, para extraer las estrategias más adecuadas, no con la intención de un trato esencialmente diferente al del resto, sino con la utilización de habilidades de comunicación que permitan normalizar, de acuerdo el principio fundamental de igualdad de oportunidades.

Perfil y número de participantes

El Taller está dirigido a cualquier miembro de la comunidad universitaria, y en general a cualquier persona que habitualmente mantenga contacto con personas con discapacidad, sobre todo en contextos relacionados con el trabajo u otros no específicamente propios de las relaciones familiares o de amistad.

En este caso, la impartición del Taller se dirige prioritariamente a estudiantes universitarios.

El número máximo de participantes es de 35 personas.

Objetivos

El objetivo principal del Taller es que los participantes adquieran, o desarrollen, habilidades de afrontamiento de situaciones problemáticas, para generar y para hacer generar actitudes positivas en la comunicación con estudiantes con necesidades especiales.

De esta forma, se pretende:

- Conocer las particularidades de las diversas discapacidades, las diferencias entre ellas y las diferentes necesidades que demandan.
- Identificar situaciones problemáticas en el contacto con personas con discapacidad en el ámbito de los estudios superiores.
- Analizar y valorar las posibles situaciones conflictivas para buscar soluciones adecuadas y contingentes.
- Reconocer la manifestación de actitudes negativas hacia las personas con discapacidad.
- Utilizar estrategias y habilidades sociales positivas en el trato con estudiantes con discapacidad, según las situaciones y las personas.
- Evaluar el cambio de actitudes y generalizar las respuestas conseguidas.

Enfoque didáctico y Metodología

Se trata de un Taller eminentemente práctico, en el que se ponen en juego fundamentalmente habilidades sociales y comunicativas dirigidas a una correcta interrelación con personas (estudiantes) con discapacidad, desde los principios básicos de la normalización.

También se pretende ejemplificar situaciones problemáticas a través de casos prácticos y análisis de casos reales, teniendo en cuenta siempre dos variables prioritarias, las demandas de estos estudiantes (necesidades) por un lado, y la predisposición y actuación hacia ellos por parte de las personas sin discapacidad (actitudes) por otro.

Los ejercicios empleados se basan en situaciones reales que suelen ocurrir habitualmente, y en casos públicos sobre problemas y dificultades de los chicos y chicas con discapacidad para acceder y realizar estudios universitarios. A partir del análisis de dichas situaciones, se identifican estrategias y habilidades comunicativas adecuadas.

La participación activa de los asistentes no sólo es necesaria para la adecuada comprensión de los contenidos, sino como forma de aportar argumentos y consideraciones personales directos, que sirvan para situar eficazmente las materias abordadas.

Para ello, se llevan a cabo actividades como Juego de roles, Dramatizaciones, Análisis de casos a través de formato Phillips 66 o similar y visionado de vídeos. Además se realizan ejercicios lúdicos sobre habilidades sociales y modificación de actitudes, como complemento a algunas de las explicaciones sobre los contenidos propuestos.

Programa

A lo largo del tiempo previsto para el Taller se abordarán las materias que se exponen a continuación. Para ello se utilizarán las actividades y metodología comentadas anteriormente. El empleo de casos prácticos se realizará de manera anónima y respetando la confidencialidad de las personas cuyo caso sea puesto como ejemplo.

Aunque los temas que constituyen esta programación tienen una entidad de conocimiento por si mismos, son expuestos de forma interrelacionada, centrandó la sesión en la identificación de actitudes negativas hacia las pcd y en cómo modificar dichas actitudes.

Actitudes y prejuicios hacia las pcd

Definición de actitud. Identificación de actitudes negativas en la vida diaria y profesional. Generación de prejuicios. Actitudes en el trato y en las relaciones entre las personas.

Evaluación de actitudes

Métodos y técnicas de evaluación. Dificultad de evaluación de las actitudes.

Habilidades y estrategias comunicativas

El contacto con personas con discapacidad. Las habilidades sociales como estrategias de afrontamiento. Las habilidades comunicativas. La comunicación asimétrica. Entrenamiento eficaz de técnicas y habilidades de comunicación.

Modificación de actitudes

Normalización. Posibilidad de modificar actitudes. Estrategias de modificación y generalización.

Recursos materiales

Preferiblemente, el Taller debe impartirse en un aula con mobiliario no fijo al suelo, mejor con sillas con raqueta o mesas pequeñas, sobre todo por la utilización común del espacio. También es necesario disponer de un cañón proyector.

Taller Medios de comunicación y discapacidad

Título del taller: Las personas con discapacidad en los medios de comunicación

Persona que lo impartirá: José Luis Fernández Iglesias, periodista experto en discapacidad.

Objetivos: Conocer la situación actual de la presencia de las personas con discapacidad en los medios de comunicación (prensa, radio, televisión e internet), explicar la importancia de la utilización de un lenguaje positivo y dar a conocer la Declaración de Salamanca, que explica como deben aparecer las personas con discapacidad en los medios.

Enfoque didáctico: Ejemplos del tratamiento de las personas con discapacidad en los medios y del lenguaje utilizado (Power Point).

Tipo de público al que va dirigido: Periodistas y cualquier otra persona interesada en el colectivo de personas con discapacidad.

Actividades: Aparte de mi intervención, se buscará la participación de los asistentes (incluso se podría hacer un breve ejercicio escrito para comentario posterior si el número de participantes lo permitiera).

Datos: José Luis Fernández Iglesias

C/Corregidor Señor de la Elipa, nº 1 – 9º A 28030 Madrid

Tfno: 91 430 54 20

Móvil: 687 463 879

Correo electrónico: jifi@telefonica.net

Material y medios didácticos: Fotocopias de mi intervención y material necesario para exposición de un Power Point.

Contenido: Situación actual de la presencia de las personas con discapacidad en los medios de comunicación (prensa, radio, televisión e internet) y explicación de por qué se da esta situación; importancia de la aparición en los

medios de comunicación de los colectivos con altos niveles de discriminación; lenguaje que se utiliza en la sociedad y en los medios para referirse a las personas con discapacidad e importancia de un lenguaje positivo; el futuro de de la relación entre personas con discapacidad y medios de comunicación; y la Declaración de Salamanca.

Taller

Personas con diversidad funcional y formación universitaria -vía internet-

AUTOR/ES

María José Planas García de Dios.
FEDAES (Federación de Ataxias de España)

OBJETIVOS

- 1- Informar y compartir con los demás la problemática del acceso a la formación universitaria de personas con gran diversidad funcional, concretamente con atáxicos.
- 2- Investigar y analizar posibles alternativas para facilitar nuevas formas de integración en el EEES (Espacio Europeo de Estudios Superiores): Romper el aislamiento gracias a la formación.

ENFOQUE

El método didáctico sería fundamentalmente activo, dinámico y sobre todo participativo.

Dirigido a todo el público en general.

ACTIVIDADES A DESARROLLA

1- Breve descripción de la ataxia: Causas, síntomas y desarrollo de esta enfermedad neuro-degenerativa caracterizada por la falta de coordinación, problemas auditivos, visuales y disartria, lo que produce grandes dificultades tanto de movilidad como para la comunicación.

2- Presentación en tiempo real de un grupo de afectados de ataxia vía Internet por medio de vídeo-conferencia (Chat, Messenger con cámara web o medio afín). Mantener una charla con ellos en la que nos cuenten (vía teclado del ordenador o con micrófono, dependiendo de las posibilidades) sus dificultades: Barreras arquitectónicas, anécdotas, y a veces desmotivación y desesperanza al mezclar una enfermedad degenerativa con falta de ayudas y perspectivas de integración laboral después de la formación.

3- Sensibilización a la sociedad de esta problemática: Posibles ayudas y compromisos por parte de la Universidad. Creación de un "tutor personalizado" para que vía Internet (Messenger o correo electrónico) pueda facilitar la realización de los estudios.

DESARROLLO

Después de la breve descripción sobre la enfermedad y sus características, formar grupos de unas 3-4 personas por ordenador e iniciar grupos de Chat (charla simultánea) con 2-3 afectados de ataxia en cada uno, en la que se compartirán con los participantes al taller sus experiencias.

Taller: Personas con diversidad funcional y formación universitaria -vía internet-

Datos de contacto:

María José Planas García de Dios. FEDAES (Federación de Ataxias de España)

DNI: 50705350-X

C/ Gaztambide, nº 53. Esc. B, piso 7º D.

28015 Madrid

Tfos. 915431028 móvil: 609914353

Email: mj.planas@gmail.com

Requisitos físicos y materiales:

Salón con capacidad para unas 25-30 personas. 7 ordenadores en red con conexión a Internet, webcam, micrófonos, tarjeta de sonido y altavoces, además de los programas yahoo-messenger, msn-messenger o skype instalados en el ordenador.

Material a utilizar.- sala de ordenadores de la sede del Congreso (se ha visitado la sala y la capacidad para un taller es la ideal) y webcam (se le solicitaría a una empresa)

Resumen de la actividad:

En el taller se informará de la problemática de las personas que padecen ataxia, cuáles son sus dificultades y limitaciones, y se compartirá con el público en general una charla en tiempo real a través de Internet con afectados por esta patología.

A través de esta charla los afectados podrán expresar sus dificultades, barreras arquitectónicas con las que se encuentran diariamente, y qué situaciones los motivan (o desmotivan)

Pretendemos que este diálogo en forma directa con los afectados, sensibilice a la sociedad sobre esta problemática para, en forma conjunta, conseguir soluciones a algunos de sus conflictos. Por ejemplo, analizar posibles alternativas para facilitar nuevas formas de integración en el EEES (Espacio europeo de Estudios superiores), rompiendo de esta manera el aislamiento a través del acceso a la formación universitaria.

Summary of the activity:

In the factory one will inquire into the problematic one of the people who suffer ataxia, which are their difficulties and limitations, and will share with the public in general, chat in real time through Internet with affected by this pathology. Through this activity with the affected ones, they will be able to express its difficulties, architectonic barriers with which they are daily, and what situations motivate them (or they demotivate).

We try that this dialogue in direct form with the affected ones, sensitizes to the society on this problematic one for, in joint form, to obtain solutions to some of its conflicts. For example, to analyze possible alternatives to facilitate new forms of integration in the EEES, being broken this way the isolation through access to the university formation.

PERSONAS SORDAS: SISTEMAS DE COMUNICACIÓN Y AYUDAS TÉCNICAS



TALLER

Servicio de Asuntos Sociales
Universidad de Salamanca

José Lorenzo García Sánchez

*Técnico de la Unidad de Discapacidad
Interprete de la Lengua de Signos
SAS*

Introducción-justificación.-

Aparte de las barreras arquitectónicas, existen otras barreras menos conocidas, pero no por ello menos importantes, las cuales se denominan barreras de comunicación. Estas barreras son invisibles y la mayor parte de las veces pasan desapercibidas para las personas que forman nuestra sociedad.

Las personas sordas se encuentran con dichas barreras en todas aquellas situaciones en las cuales deban acceder a la información por vía auditiva, por lo tanto requieren de las ayudas técnicas o de la comunicación a través de la lengua de signos.

Por todo lo anteriormente expuesto se exponen los siguientes grupos de ayudas técnicas:

1. Ayudas técnicas en la escuela

1.1. Ayudas técnicas que favorecen el acceso a la información por vía auditiva

1.1.1. El audífono

1.1.2. Equipos de reeducación auditiva

1.2. Ayudas técnicas dirigidas a favorecer la estimulación vibrotáctil

1.3. Ayudas técnicas que acercan la señal auditiva

1.3.1. Equipos colectivos

1.3.2. Equipos individuales de F.M

1.4. Ayudas técnicas que ofrecen información visual de los sonidos

1.5. Materiales informáticos

2. Ayudas técnicas en el hogar

2.1. Ayudas auditivas

2.2. Ayudas luminosas y/o vibrotáctiles

2.3. Ayudas visuales

2.4. Teléfonos de texto

2.5. Servicios de teleasistencia

3. Ayudas técnicas en servicios públicos o instituciones

4. Otros

3.1. Centro de Intermediación

3.2. Internet

3.3. Teléfonos móviles

3.4. Materiales informáticos

3.5. Subtítulos en TV, cine, teatros, espectáculos, videos, DVD, etc.

SISTEMAS DE COMUNICACIÓN

Entendemos como Sistemas de Comunicación a las distintas ayudas o estrategias destinadas a la persona con problemas serios en el lenguaje oral para establecer la comunicación. Dichos sistemas favorecen la capacidad para expresarse, con lo cual debemos favorecer en todo momento el lenguaje oral.

Uno de los inconvenientes con el que nos encontramos a la hora de interactuar, es la necesidad del conocimiento por parte de la otra persona del sistema utilizado.

Algunos de los sistemas utilizados requieren pictogramas, tableros, etc. para poder utilizarlos.

A continuación se detallan sistemas de comunicación:

1. Comunicación Bimodal
2. Lenguaje de Signos
3. Palabra Complementada
4. SPC
5. Bliss

TALLER

OBJETIVOS.-

El objetivo general es adquirir los conocimientos referentes a la lengua de signos española y sistemas de comunicación, para conseguir una correcta aplicación en el terreno social y profesional.

Las personas que participen conocerán y aplicarán los fundamentos, principios y estrategias propias de los sistemas de comunicación.

Se realizará una presentación de las ayudas técnicas que utilizan las personas sordas, para un desarrollo “normal” de la vida cotidiana.

METODOLOGÍA.-

Taller participativo y práctico para facilitar el aprendizaje y conocer los materiales necesarios para conseguir fluidez comunicativa, en la interacción con personas deficientes auditivas, mediante la entrega de documentación y la realización de actividades que recreen situaciones reales.

Explicación de la utilización y funcionamiento de ayudas técnicas.

PERFIL DISCENTE.-

Profesionales o futuros profesionales del ámbito de la Educación o de atención al público, los cuales tengan muchas probabilidades de tener contacto directo y trabajar en la atención a personas sordas.

NÚMERO DE ASISTENTES.-

El número máximo de asistentes que facilite un aprovechamiento adecuado correcto del taller, sería entre 30-35 personas aproximadamente.



Personas sordas y con deficiencia auditiva en el ámbito universitario

Perfil y número de asistentes

Alumnos universitarios que tengan compañeros sordos y con deficiencia auditiva en sus aulas de referencia.

Profesorado universitario que tenga alumnado sordo y con deficiencia auditiva.

Alumnos universitarios de cualquier grado o titulación que cursen enseñanzas de disciplinas educativas (futuros maestros y profesionales de la orientación e intervención específica) y sociales (psicólogos, trabajadores sociales...).

Número máximo de asistentes: 30 personas

Programa

Contenidos:

1. Definición de la persona sorda y con deficiencia auditiva
 - a. Sus características fundamentales: La diversidad y su invisibilidad.
 - b. Su realidad social: Situación general (número de personas, titulaciones...). Número de alumnos en la universidad.

2. Una situación ideal: una universidad “visual” y “textual”
 - a. Situación actual: Problemática actual y Recursos de la Universidad
Servicio de Intérpretes de LSE



- b. Tránsito hacia modelos avanzados
 - Programas personalizados de acción tutorial y de evaluación.
 - Ordenación de una presencia activa de las personas sordas y con discapacidad auditiva.
 - Definición y compromiso de realización de estos modelos.
 - c. Modelo Ideal: La implementación de la organización y estructuras propuestas.
3. Estrategias de comunicación: un bien necesario y obligado.
- a. Consideraciones generales y aplicables de forma inmediata.
4. La lengua de signos como lengua de cultura y educación.
- a. La lengua de signos una realidad. Consideraciones generales (La Lengua de Signos Española, su origen, la comunidad lingüística. La ley de reconocimiento de la LSE y del uso de los medios orales.
5. La Lengua de Signos Española: Realidad lingüística.
- a. El Alfabeto Manual Español. Aspectos básicos
 - b. El signo lingüístico, creación, convención y evolución.



Objetivos

1. Hacer llegar a los asistentes la realidad del alumnado sordo y deficiente auditivo universitario, en su vida cotidiana, en sus dificultades y logros en los campus.
2. Generar actitudes adecuadas y realistas hacia las personas sordas y con discapacidad auditiva (alejadas de cualquier planteamiento victimista).
3. Dotar a los asistentes de estrategias básicas que hagan la interacción con los compañeros o alumnos sordos y deficientes auditivos, satisfactoria para ambas partes. Tanto desde el punto de vista profesional como personal.
4. Presentar la realidad de la lengua de signos a efectos de tener un conocimiento ajustado de la misma y que además pueda suponer la elección de esta Lengua como un nuevo campo de estudios con una aplicación profesional futura.
5. Dotar y ejecutar algunas manifestaciones utilizadas en la Lengua de Signos a efectos de una comunicación básica con las personas sordas.
6. Facilitar el cambio de la práctica actual de la Universidad hacia modelos integrados donde las personas sordas y deficientes auditivos se encuentren con la misma igualdad de oportunidades.



Metodología

Conforme a los distintos objetivos y contenidos especificados, se dividirá el horario del taller en tres franjas:

Primera

Contenidos epígrafes 1 y 2, Definición de la persona sorda y con deficiencia auditiva y Una situación ideal: una universidad “visual” y “textual”

Presentación expositiva con técnicas de “tormenta de ideas” y de intervención de los asistentes.

Duración aproximada 20 minutos.

Segunda

Contenidos epígrafe 3, Estrategias de comunicación: un bien necesario y obligado.

Resolución de problemas reales entre los asistentes con el apoyo necesario.

Duración aproximada 20 minutos.

Tercera

Contenidos epígrafes 4 y 5, La lengua de signos como lengua de cultura y educación y La Lengua de Signos Española: Realidad lingüística

Presentación expositiva de contenidos y a través de un aprendizaje imitativo introducir a los alumnos en el conocimiento y ejecución del alfabeto manual y de un vocabulario básico de signos así como de frases sencillas, considerando los elementos fonológicos y gramaticales adecuados (siempre de forma sencilla y visual)

Duración aproximada 50 minutos.



Medios audiovisuales

Cañón y portátil

Espacio necesario

Aula cuadrada (la medida del aula dependerá del número de asistentes, se pueden disponer las sillas en dos filas en “U”)

Sillas sin palas dispuestas en U

Buena iluminación

Materiales

Se entregará a los asistentes una carpeta con información elaborada por FeSorCam sobre los contenidos del taller y referencia bibliográfica.

Vida Independiente y Universidad

Autoras: M^a. Soledad Arnau Ripollés (Departamento de Filosofía y Filosofía Moral y Política-UNED) y Nuria Villa Fernández (Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Facultad de Educación de la UCM)

Introducción

La Vida Independiente y la Universidad deberían caminar de la mano, en la medida en que, ni qué duda cabe, la universidad es uno de los mejores referentes dónde las personas deben adquirir un desarrollo personal y profesional que las potencie a una vida de calidad e independiente.

Por lo tanto, realizar un Taller sobre Vida Independiente y universidad nos parecía necesario y relevante en el II Congreso Nacional sobre Universidad y Discapacidad, cuyo lema *“Adaptar la Igualdad, Normalizar la Diversidad”* nos invita a reflexionar sobre cómo elaborar estrategias más inclusivas y amplias, en todos los ámbitos, no sólo en el curricular.

Las personas con diversidad funcional no necesitan únicamente adaptaciones curriculares que les permitan mejoras en su trayectoria académica, sino que también es imprescindible proporcionar apoyos que contribuyan a mejorar su calidad de vida en el ámbito universitario y por supuesto lograr mayores cotas de independencia y madurez personal y social.

En esta línea, las Oficinas o Centros de Vida Independiente ¹ pueden jugar un importante papel. La universidad supone para una mayoría de personas una transición hacia la vida adulta, dónde se adquieren unos hábitos de responsabilidad e independencia. Para las personas con diversidad funcional esto en muchas ocasiones no es así, ya que las barreras con las que se encuentran: mentales, de accesibilidad, de comunicación, etc. dificultan y en el peor de los casos impiden su pleno desarrollo. Tal como defiende la Filosofía del Movimiento de Vida Independiente, es fundamental crear Oficinas de Vida Independiente para que las personas con todo tipo de diversidad funcional puedan acudir a estos espacios, y puedan asesorarse y formarse en cuestiones que mejorarían su vida independiente en la universidad.

Programa

El Programa del Taller tratará los siguientes puntos:

1. Análisis conceptual
2. Experiencias y vivencias sobre Universidad y Vida Independiente
3. La Vida Independiente y la labor desde la Oficina de Vida Independiente
4. Conclusiones y reflexiones finales

¹ El Primero de estos Centros se crea en 1972 en Berkeley (California). La traducción literal del término inglés "*Center for Independent Living*" (CIL) es "Centro de Vida Independiente". Sin embargo, para evitar confusiones debido a la tradición española en crear todo tipo de instituciones (Centros de Día, Centros de Noche, Residencias,...), desde la Primera Oficina de Vida Independiente, en nuestro país creada a mediados de 2006, en la Comunidad de Madrid, se ha optado por emplear la denominación "Oficina" para hacer hincapié en el hecho de que es un "Despacho" dónde se gestiona, forma y se asesora en Vida Independiente.

Objetivos del Taller

El objetivo principal de este Taller será dar a conocer la filosofía del Movimiento de Vida Independiente y su vínculo con las universidades. Para ello, nos planteamos a la hora de desarrollar el mismo los siguientes objetivos específicos:

- Analizar una serie de términos relacionados directamente con la temática a trabajar: Vida Independiente, Derechos Humanos, Diversidad Funcional, Inclusión Social, Calidad de Vida, Asistencia Personal, etc.
- Conocer experiencias y vivencias vinculadas a la universidad y la vida independiente de las personas con diversidad funcional.
- Conocer las últimas iniciativas y propuestas sobre Vida Independiente en Europa y España, en especial la labor que se lleva a cabo desde la Oficina de Vida Independiente (OVI).
- Crear un clima que favorezca el diálogo, la reflexión y el intercambio de experiencias que nos enriquezcan a todas y a todos, planteando entre los/as asistentes propuestas que faciliten una mejora en la calidad de vida de las mujeres y hombres con diversidad funcional que forman parte del ámbito universitario (alumnado, profesorado, personal de la administración y servicios, etc.)

Metodología

La metodología seguida será participativa y activa, dónde todos los/as asistentes disfrutarán de dinámicas integradoras que faciliten el intercambio de ideas y experiencias en el ámbito de la Vida Independiente y la universidad.

Estructuraremos el Taller en las siguientes dinámicas:

- 1) Dinámica de presentación: Realizaremos al comienzo unos juegos de presentación que nos permitan crear ese clima de partida que comentamos en los objetivos.
- 2) Dinámica de trabajo en torno a los términos básicos: Se establecerán pequeños grupos de debate (en función del número de asistentes, entre 4 ó 5 personas). Estos grupos, tras una lluvia de ideas en la que cada uno tendrá que seleccionar una serie de términos que considere que son necesarios para trabajar Vida Independiente y Universidad. Entre todos los grupos, nos quedaremos con un conjunto de términos que tendremos que definir en un principio por grupo y que luego pondremos en común para elaborar una definición final.
- 3) Juegos y dinámicas grupales que nos permitan conocer experiencias y vivencias vinculadas a la universidad y la vida independiente de las personas con diversidad funcional: Cada grupo tendrá que describir una experiencia, a ser posible real, si no es posible inventada, que podamos entre los/as participantes trabajar y discutir.
- 4) Después de explicar por parte de las coordinadoras del Taller qué es la OVI y la labor que desempeña, será interesante llevar a cabo un ejercicio práctico que consistirá en un juego de roles entre personas con diversidad funcional (empleadores/as) y asistentes personales (empleados/as). La dinámica consistirá en pequeñas representaciones realizadas por los/as participantes que nos

permitan conocer las relaciones que se establecen y las necesidades que surgen entre ambos perfiles.

- 5) Finalizaremos con un debate y elaboraremos unas conclusiones finales que resuman todos los aspectos tratados en el Taller.

Por todo lo mencionado anteriormente en la metodología de trabajo, las actividades que desarrollaremos son diversas dinámicas grupales indicadas anteriormente: juegos de presentación, lluvia de ideas, juegos de roles, charlas coloquio, cine forum y otras actividades que nos permitan a través de dinámicas lúdicas y participativas crear un espacio de reflexión y debate sobre los puntos tratados.

Perfil y número de asistentes a los que se dirige el taller

Al Taller podrán asistir personas con diversidad funcional; alumnado y profesorado con y sin diversidad funcional del ámbito universitario; profesionales que se dedican a la diversidad funcional; y, público en general interesado en el tema. Por lo tanto, el lugar dónde se lleve a cabo será accesible y dispondrá de las infraestructuras necesarias para su desarrollo.

Referencias bibliográficas

- CENTER FOR INDEPENDENT LIVING (CIL) de Berkeley (California): <http://www.cilberkeley.org/>
- CONGRESO EUROPEO SOBRE VIDA INDEPENDIENTE (2003): Manifiesto de Tenerife. Promovamos la Vida Independiente- Acabemos con la discriminación hacia las personas con discapacidad. Arona, Tenerife, 26 de abril de 2003.
- DE LA MORENA, R. (2005): Editar una vida y Jaula de Oro (documentales de Raúl de la Morena. DVD).

- FORO DE VIDA INDEPENDIENTE:
[http:// es.groups.yahoo.com/group/vidaindependiente](http://es.groups.yahoo.com/group/vidaindependiente)
- MARAÑA, J.J. (2004): Vida Independiente. Nuevos modelos organizativos. A Coruña, Asociación Iniciativas y Estudios Sociales.
- MARAÑA, J.J. y LOBATO, M. (2003): Capítulo 9. "El movimiento de vida independiente en España", en GARCÍA ALONSO, J.V. (Coord.): El movimiento de Vida Independiente. Experiencias internacionales. Madrid, Fundación Luis Vives, pp. 259-278.
- MARAÑA, J.J. y RATZKA, A. (1999): Vida Independiente. Buenas Prácticas. Madrid, IMSERSO.
- II JORNADAS NACIONALES "DIVERSIDAD FUNCIONAL Y VIDA INDEPENDIENTE". 18 y 19 de noviembre de 2005. Málaga, Alhaurín el Grande.
- VILLA FERNÁNDEZ, N. y ARNAU RIPOLLÉS, M^a. S. (2004): "Las personas con discapacidad en la Universidad: un reto necesario en una sociedad para todas y todos", Ponencia presentada en el Seminario COITT de Telecomunicaciones y Discapacidad (Madrid, 11 de junio de 2004)
- VILLA FERNÁNDEZ, N. y ARNAU RIPOLLÉS, M^a. S. (2005): "Universidad y Diversidad Funcional: un desafío posible", Ponencia presentada en el I Congreso Internacional "¿Hacia dónde va la educación universitaria Americana y Europea? Historia, Temas y Problemas de la Universidad", (Universidad de León, 20-23 de septiembre 2005)

II Congreso Nacional Sobre Universidad y Discapacidad ; XI Reunión del Real Patronato sobre Discapacidad
26-27 de octubre de 2006

Pósteres

Acceso a la universidad para personas sordas mayores de 25 años

Cabrera Suárez, D.
Fajardo, L.
Sánchez Ártiles, M.
Etopa Vitata, P.

Contenido

En noviembre de 2005 se creó entre la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria y la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias, el curso específico de acceso a la Universidad para personas sordas mayores de 25 años. Este curso se impartió por el profesor Luis Fajardo, que ha trabajado durante varios años con personas adultas sordas para la obtención del título de secundaria, Lengua de Signos. Las edades de estas personas han ido desde los dieciséis años hasta los setenta y dos.

Las asignaturas impartidas en este Curso de Acceso fueron: Las tres comunes a todas las opciones Inglés, Comentario de Texto y Lengua Castellana y las específicas de la opción, Sociedad y Cultura en el mundo actual, Matemáticas Básicas y la Educación en el siglo XXI. El profesor cuenta con el apoyo de los coordinadores de cada una de las asignaturas de la Universidad y de los compañeros del instituto, que en asignaturas como Lengua, Comentario de Texto, Inglés o las asignaturas de historia se reúnen con él semanalmente para resolver las dudas que puedan surgirle.

Las asignaturas Lengua Castellana o Comentario de Texto son muy importantes, ya que como sabemos, este es uno de los obstáculos que tienen las personas sordas para el acceso a la Universidad, la comprensión lectora y la escritura. Las clases se imparten en el Centro de Adultos los lunes y miércoles de 4 a 8 de la tarde y jueves de 6 a 8. Todas las mañanas de 8 a 11 hay tutoría para resolver dudas.

Se han presentado cuatro estudiantes, de los que uno aprobó la PAU.

Análisis de las respuestas de futuros maestros de 1º curso de la especialización audición y lenguaje y educación especial, después de realizar una actividad artística y a los que se les han impuesto diferentes limitaciones en sus capacidades físicas.

Mampaso, A.

Breve resumen

Análisis parcial de las respuestas de veinticinco alumnos, futuros maestros y maestras de 1º curso de las especializaciones de Educación Especial y de Audición y Lenguaje, después de realizar una actividad artística de modelado de torres de arcilla, a los que se les ha impuesto diferentes limitaciones en sus capacidades físicas (ceguera, ausencia de brazos, dificultades motrices, sordera, etc.).

El objetivo que se busca es que el futuro maestro/a conozca la riqueza de capacidades que se activan en estos procesos artísticos, tanto individuales como colectivos, incidiendo en las personas con algún tipo de discapacidad física, para que en un futuro puedan desarrollar estrategias de acción creativas en casos reales, saber buscar las adaptaciones y medidas de acceso más apropiadas, vivenciar que la discapacidad nunca es un freno para la creación artística y reflexionar sobre el valor que tienen estos procesos artísticos en la gestión emocional.

Propuesta creativa

Modelar individualmente una torre; el paralelismo torre/hombre, por su verticalidad, será un primer paso hacia la consecución del modelado de la figura humana.

Las limitaciones físicas han dado lugar a un grupo de 5 invidentes, 4 personas con dificultades visuales, 4 con dificultades motrices, 3 privadas de un brazo, 3 sin brazos, 3 con las percepciones táctiles disminuidas, 2 mudas y 1 sorda.

El objetivo

es que conozcan las capacidades que se activan en los procesos artísticos cuando se tiene algún tipo de discapacidad física, para que en un futuro desarrollen estrategias de acción creativas, sepan buscar adaptaciones apropiadas, vivencien que la discapacidad no es un freno en la creación artística y reflexionen sobre el valor que tienen estos procesos en la gestión emocional. Metodología: Tras la fase creativa se ha pasado un cuestionario abierto a cada alumno.

Análisis de los aspectos más destacados de las respuestas de los futuros maestros

Preguntas: ¿ha influido tu handicap a la hora de concebir mentalmente su obra?, ¿y en el resultado estético del mismo?, ¿cuales son las principales capacidades que has puesto en marcha durante el desarrollo procesual de tu obra?, ¿tu limitación física influyó en la manipulación del material artístico? Grado de satisfacción con la actividad en general y con tu obra en particular. Adaptaciones necesarias para estas actividades.

Análisis de servicios y programas universitarios de apoyo a los estudiantes con discapacidad de las universidades españolas

Miguel Ángel Verdugo, Maribel Campo, Emiliano Díaz, Isabel Sancho

Resumen

En este póster se presentará un estudio que recoge información sobre los Servicios, Programas o Unidades de atención a estudiantes con discapacidad de las universidades españolas. Se ofrecen datos sobre el tipo de normativa que siguen, su estructura organizacional y física, así como las actuaciones que llevan a cabo y las condiciones con las que se encuentran los estudiantes con discapacidad que cursan estudios en sus universidades.

La información a difundir corresponde a la continuación y ampliación de un trabajo realizado en 2005 junto al Real Patronato sobre Discapacidad.

A las puertas de la convergencia al Espacio Europeo de Educación Superior y sus posibles implicaciones para los universitarios con discapacidad, es importante conocer su situación actual en las instituciones de educación superior de nuestro país.

Ayudas técnicas en la vida cotidiana, su aplicación en la integración familiar

Arq. S Winer (Coordinadora)Asist. P Baldovino,Lic.C Buceta,.D.I A Rondina,Arq. F Rondina.

¿Qué es una ayuda técnica?

- Un producto
- Un dispositivo
- Un desarrollo técnico
- Resoluciones de diseño
- Interfases

¿Para que sirve?

Para ayudar a suplir las falencias que existen en la vida cotidiana para una persona con discapacidad favoreciendo una mejor integración.

Basado en el Diseño Universal:

Es el diseño que permite la utilización de un producto por todos en todos los períodos de la vida.

Usuarios:

Personas con discapacidad permanente o transitoria , tercera edad.

FICHAS DE AYUDA TECNICA
HOGAREÑA

Como están compuestas? Cual es la ventaja de su utilización?

Compuestas de gráficos simples y letras en braille y/o relieve, se utilizan como medio alternativo de comunicación entre las personas que viven en el mismo hogar (videntes y no videntes), facilitando la interacción en la vida cotidiana.

Familia

Adultos

Niños

Tercera Edad

Discapacidad Visual

Discapacidad Auditiva

Discapacidad Motriz

Discapacidad Temporaria

What is an assistive technology?

- A product
- A device
- A technical development
- Design resolutions
- Interfaces

What is it used for?

It's used for promoting the inclusion and participation of persons with disabilities in society.

Re-enforcement of Universal Design

Universal design is a framework for designing things, places, and communications so that they work for the widest possible spectrum of users without adaptation or specialized design. It is also called design-for-all and lifespan design.

Users

People with permanent or transitory disabilities, the elderly.

(HOME AIDS)

Cards

Use of a drawing code on cards for the organization of the different daily activities. Made of simple drawings and Braille letters and / or relief, it is an alternative way of communication among people who live in the same home (Both visually handicapped and sighted). There is a better interaction between them.

Adults

Children

The Elderly

Visually Impaired

Auditory Handicapped

Phisically Handicapped

Temporary Handicapped

Elaboración de material adaptado para estudiantes sordos en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Cabrera Suárez, D.

Etopa Vitata, P.

Suárez Martín, C.

Blasio García, G.

Contenido

El 1 % de los estudiantes con discapacidad sensorial auditiva, usuarios de la Lengua de Signos, llega a la universidad. En estos estudiantes es posible detectar dificultad en la recepción y expresión de la lengua española, ya que tienen diferencias gramaticales. Además, hay que tener en cuenta un aspecto importante, el cultural, que también influye en la comunicación (frases hechas del español, sentido del humor, etc.).

En nuestra universidad dos estudiantes sordas cursan la titulación de Ingeniería Informática de Gestión. El material que presentamos corresponde a la asignatura de Análisis Matemático, que forma parte de ese plan de estudios.

Este proyecto es el resultado de la iniciativa del profesor que a partir del contacto con las estudiantes, se da cuenta que sólo con el ILSE no se eliminaban las barreras de comunicación. Unido al respaldo del Vicerrectorado de Estudiantes que ha puesto todos los recursos personales y materiales para la consecución del mismo.

Las estudiantes han sido el eje del proyecto al tener en cuenta sus necesidades y su opinión respecto a la mejor forma de presentación y entendimiento para ellas. Siendo la ILSE crucial para el desarrollo del mismo, colaborando con el profesor en la adaptación de los textos.

El trabajo de adaptar los textos resultó complicado, debido a la particularidad del lenguaje matemático. De forma paralela se creó un glosario específico de la asignatura, además de añadir la simbología particular del lenguaje matemático.

Estudiantes con discapacidad en la Universidad de Málaga. Recursos y Apoyos.

Diego J. Luque Parra, Gemma Rodríguez Infante.

Contenido

En este trabajo se presenta un estudio realizado por el Servicio de Apoyo al Alumnado con Discapacidad (SAAD) de la Universidad de Málaga (UMA) en el curso 2005-06, donde se analiza, principalmente, los recursos y apoyos que demanda este alumnado dependiendo de su discapacidad. Resumidamente, el póster ofrece la siguiente información:

Objetivos del estudio

Detectar alumnado de la Universidad de Málaga con diferentes discapacidades.
Evaluar las necesidades educativas especiales que presenta el alumnado de la Universidad de Málaga según las diferentes discapacidades.

Metodología

Estudio descriptivo sobre una muestra representativa de 188 estudiantes con discapacidad de la Universidad de Málaga (el 81% del total de alumnos con discapacidad), utilizando como instrumento de evaluación un cuestionario diseñado por los autores de este trabajo.

Principales resultados

Actualmente, en el curso 2005-06, están matriculados en la Universidad de Málaga 232 estudiantes con discapacidad, de los cuáles, 188 participaron en el presente estudio, el 81% de la población total.

Se ha detectado el número de estudiantes con diferentes discapacidades y la proporción de alumnos/as que demandan apoyos según el tipo de discapacidad. Los resultados muestran como la discapacidad motora es la más representada en la Universidad, sin embargo, esto no implica que sea el tipo de discapacidad que más ayudas o apoyos precise. Se observa en los datos obtenidos cómo, dependiendo de la discapacidad, se demanda un mayor número y diversidad de recursos, siendo la demanda mayor en el caso de las personas con deficiencia auditiva. Así mismo, dependiendo del tipo de discapacidad se solicitan más unas ayudas que otras, la adaptación curricular, de exámenes, arquitectónica, las ayudas técnicas o económicas.

Experiencias de los estudiantes con discapacidad en la UAM en su relación con el entorno universitario.

EXPERIENCIAS DE LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD AUDITIVA EN SU RELACIÓN CON EL ENTORNO UNIVERSITARIO

Coordina: Mendoza Vela, Francisco M. Oficina de Acción Solidaria y Cooperación de la UAM.

EXPERIENCIAS DE LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD VISUAL EN SU RELACIÓN CON EL ENTORNO UNIVERSITARIO

Coordina: Rodríguez Pulido, Patricia. Oficina de Acción Solidaria y Cooperación de la UAM.

EXPERIENCIAS DE LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD FÍSICA EN SU RELACIÓN CON EL ENTORNO UNIVERSITARIO

Coordina: Lorenzo de la Peña, Antonio. Oficina de Acción Solidaria y Cooperación de la UAM.

EXPERIENCIAS DE LOS ESTUDIANTES CON ENFERMEDADES MENTALES EN SU RELACIÓN CON EL ENTORNO UNIVERSITARIO

Coordina: Méndez Terroso, Isabel. Oficina de Acción Solidaria y Cooperación de la UAM.

Objetivos

A través de la realización de cuatro pósteres, uno por cada tipo de discapacidad presente en esta Universidad (auditiva, visual, física y enfermedades mentales), los propios alumnos con discapacidad de la Universidad Autónoma de Madrid, bajo la coordinación del Área de Discapacidad de la Oficina de Acción Solidaria y Cooperación, aportarán su visión de la relación universidad-discapacidad, sus inquietudes y preocupaciones.

Resultados Principales

1. Una visión sobre los miedos y expectativas consecuencia de la situación de discapacidad a la hora de enfrentarse a la vida universitaria. En muchas ocasiones los alumnos con discapacidad han permanecido en el mismo centro escolar durante toda la etapa formativa anterior (desde la primaria hasta la finalización del bachillerato). El comienzo de los estudios universitarios suscitará, además de las mismas inquietudes académicas que al resto de los alumnos preuniversitarios, las asociadas al tipo de discapacidad que presenta el alumno.

2. Las experiencias y actitudes durante su etapa universitaria. A lo largo de los años que estarán en la Universidad van a encontrarse con diferentes situaciones que tendrán que afrontar. En estas experiencias dependerá:

La recepción y apoyos y que les presta la Universidad

La actitud del propio alumno.

La relación con los profesores y con el resto de compañeros
Accesibilidad, conocimiento y utilización de los recursos y servicios universitarios (tanto los generales de la Universidad como los destinados específicamente al alumno con discapacidad)

3. Los licenciados de los últimos años y estudiantes con discapacidad de últimos cursos de carreras harán una valoración de la etapa universitaria terminada o próxima a su terminación, así como suproyección de futuro.

Evaluación y rehabilitación neuropsicológica: A proposito de un caso.

Bausela Herreras, E.
Santos Cela, J.L.

Resumen

En este póster exponemos los resultados de la evaluación neuropsicológica desarrollada a un joven que presentaba una trastorno no especificado del espectro de la esquizofrenia.

Para el desarrollo de esa evaluación neuropsicológica se ha aplicado la Batería Neuropsicológica de adultos Luria-DNA (Manga y Ramos, 2000), la Escala de Inteligencia de Wechsler, Tercer Edición (WAIS-III) (Wechsler, 1999), El cuestionario de Personalidad de Eysenck en su versión abreviada (EPQ-R) (Eysenck y Eysenck, 2001), un cuestionario de dominancia manual, adaptado por el doctor Manga y una adaptación en fase experimental del test Stroop palabra-color de Golden (Golden, 1994).

De esta evaluación destacamos los déficits en la capacidad de control atencional, en la memoria de trabajo y en la capacidad de inhibición de respuestas automáticas. A ello hemos de unir los datos que nos indican que es una persona muy emotiva, muy dura de carácter y moderadamente extravertida. En coherencia con los resultados obtenidos esbozamos las líneas generales de la propuesta de rehabilitación, incidiendo en la rehabilitación de la función ejecutiva.

Iniciativas para integrar las actuaciones de los servicios de apoyo con la investigación, la docencia y la formación en materia de discapacidad

Miguel Vicente, C.
Peinado Díaz, F.
Esteban Cores, P.

Resumen

Historias de vida en la diversidad funcional

Características del póster

Se puede adaptar a las consideraciones que el Comité considere.

El diseño del póster no es un diseño convencional, al no especificarse formato se pueden buscar alternativas.

Las proporciones en cuanto al tamaño serán estándar.

El formato es un libro el cual estará diseñado de forma que las personas con diversidad funcional puedan ver, leer o percibir su contenido.

El contenido versará sobre historias de las experiencias vividas por personas con diversidad funcional de la comunidad universitaria de la UCM, historias de las experiencias vividas por personas de la UCM que están ejerciendo bien el voluntariado o la asignatura de libre elección de personas con diversidad funcional, es decir, exponer anécdotas, experiencias, diálogos..... Todo ello irá acompañado de fotografías, dibujos.....relacionados directa o indirectamente con la temática del Congreso. El objetivo es que sea un libro con vida, que se palpe, se vea, se note que son historias reales sacadas de la propia Universidad de la Vida.

Percepción de los profesores de la Universidad hacia la integración de estudiantes con discapacidad, dependiendo de si han tenido alumnos con discapacidad en el aula o no.

Cruz Gómez, R.
Marrero Rdez, G.
Castro Sánchez, J.

Diseño

El diseño empleado es de carácter descriptivo, de modalidad selectiva, que nos parece el más adecuado para el logro de los objetivos de esta investigación.

Población y muestra.

La población de profesores de la U.L.P.G.C. en el curso 2001-2002 fue de 1591, de los que 1017 son hombres y 524 son mujeres. De los profesores encuestados, 237 (el 49,8%) no han tenido experiencia con estudiantes con discapacidad, 239 (el 50,2%) si han tenido estudiantes con discapacidad en el aula.

Instrumento

Para esta investigación se ha utilizado un cuestionario elaborado ad hoc, El instrumento se denomina Cuestionario de percepción acerca de la integración en la ULPGC de estudiantes con discapacidad.

Resultados

Los profesores que no han tenido estudiantes con discapacidad, consideran que es necesario que se realicen cursos de formación sobre la metodología más adecuada para responder a las necesidades de los estudiantes y piensan que se debería informar con cierta anticipación de los posibles estudiantes con discapacidad que van a cursar sus asignaturas para que pueda formarse previamente al resto de los estudiantes. Tanto los profesores que han tenido estudiantes con discapacidad como los que no los han tenido, consideran importante que exista una unidad central que coordine y asesore al estudiantado y al profesorado.

Poder de la mediación en la diversidad humana

Munuera Gómez, P.

Resumen

Presentamos las posibilidades que ofrece la mediación a la hora de resolver la situación conflictiva que viven las personas con diversidad funcional y sus familias, para pasar a proponer un foro de encuentro y resolución de conflictos y presentar de esta forma a la mediación como la técnica que ayuda a resolver los conflictos.

Es necesario crear un espíritu de cooperación que consiga metas que transformen la frustración y el dolor de la persona con diversidad funcional y familia, en satisfacción por mejorar la calidad de atención y del tratamiento recibido una vez comprendido el proceso.

La base teórica de la mediación es la negociación y su éxito esta inmerso en el proceso de mediar y en el perfil del mediador. Supone un esfuerzo por llegar a un acuerdo, cuyo objetivo será lograr que todas las partes satisfagan sus intereses, creando un ambiente de futuro

Palabras claves:

Mediación; Diversidad Funcional, Dependencia; Resolución de conflictos y Comunicación

Propuesta de un material educativo para atender la diversidad en las aulas universitarias.

Castellana Rosell, M.
Sala Bars, I.

Resumen

En la primera parte de una investigación donde se valoraron las necesidades y dificultades de 25 estudiantes con discapacidad y 25 docentes de distintas universidades de los países catalanes se constató que la mayoría de los docentes se sentían inseguros para atender a los estudiantes con discapacidad en el aula debido al desconocimiento de metodologías pedagógicas inclusivas, de la discapacidad propiamente dicha y la falta de infraestructuras para atender esta diversidad. Todo esto nos lleva a presentar en este póster una primera propuesta de un modelo de material educativo dirigido a orientar y dar soporte a los docentes universitarios para atender la diversidad en el aula. El material está formado por tres grandes ejes: información, orientación y soporte que vienen a dar respuesta a las necesidades expresadas por los docentes universitarios para atender a estos estudiantes en el aula.

Proyecto subvencionado por el M.E.C en su programa: Estudios y Análisis 2005. Ref. (EA2005-0075)

Presentamos en este póster la segunda fase de una investigación sobre la atención a la diversidad en las aulas universitarias. En el primer estudio se valoraron las necesidades y dificultades de 25 estudiantes con discapacidad y 25 docentes de diferentes universidades de los Países Catalanes dentro las aulas universitarias. Para la realización de esta investigación se utilizó una metodología cuantitativa y cualitativa con un método selectivo. Los resultados obtenidos nos indicaron que el 62% de los profesores se sentían inseguros ante la presencia de estudiantes con discapacidad en sus aulas. El 72% no se les había informado previamente de la presencia de estos estudiantes y la mayoría de los docentes desconocían metodologías pedagógicas para atender a la diversidad en el aula. Estos datos nos han permitido crear una propuesta de material educativo dirigido a orientar y dar soporte a los docentes universitarios para atender la diversidad. Este material que presentamos está formado por tres grandes ejes: información, orientación y soporte. En el apartado de información se especifican los derechos y deberes de los estudiantes con discapacidad y se introduce el concepto de inclusión educativa. El apartado de orientación da respuesta a la desinformación respecto a la discapacidad aportando las características generales de los distintos tipos de discapacidad física y sensorial concretando aquellos aspectos metodológicos que se deberían tener en cuenta para poder ofrecer la igualdad de oportunidades. Por último, mediante el apartado de soporte, se dan recursos básicos para poder diseñar un currículum inclusivo y establecer una buena red de comunicación con toda la comunidad educativa que facilite la inclusión de los estudiantes con discapacidad en las aulas universitarias.

Salud mental en el ámbito universitario

Antón Rodríguez, V.

Córdoba Carralafuente, I.

Objetivos

- o Presentar la imagen de la discapacidad mental en el ámbito universitario.
- o Evitar estereotipos erróneos sobre este tipo de discapacidad y la estigmatización y discriminación social que puede provocar.
- o Fomento de la aceptación de la discapacidad mental.
- o Sensibilización de la comunidad universitaria.

Esta propuesta surge tras el desarrollo de las actividades realizadas como becarias de colaboración de la Oficina para la Integración de Personas con Discapacidad de la U.C.M. Estas actividades se fundamentan en el acompañamiento de personas con discapacidad gravemente afectadas, nosotras, hemos decidido centrarnos, especialmente, en el contexto de la salud mental. En el póster queremos reflejar la experiencia recogida durante el curso académico 2005/2006 con diferentes estudiantes de la UCM. Al comienzo de nuestra actividad, debíamos conocer en qué consistía la discapacidad mental, su sintomatología, y la situación concreta en la que se encontraban nuestros estudiantes.

Resumen

Con esta publicación se pretende informar acerca de las personas que tienen una discapacidad mental, y su situación en el ámbito de la universidad. Además pretendemos reducir los sesgos y errores que expresan y fomentan prejuicios y mantienen y alientan actitudes negativas injustas. Además, basado en la experiencia de trabajo con casos diferenciados, mostrar que la plena integración y normalización de la situación de estas personas es posible, a través de la comprensión, aceptación y normalización de su situación. Así mismo, se pretende presentar las claves importantes para entender un poco mejor la naturaleza de ese problema, y puede ayudarnos a identificar qué es lo que podemos hacer para mejorar la imagen social de la discapacidad mental.

Asociación Nacional del Síndrome de Apert.

Pérez Martínez, S.

Rey Vieira, M.

La Asociación Nacional Síndrome de Apert es una entidad sin ánimo de lucro creada en 1999 y cuyo objetivo es el de mejorar la calidad de vida de los afectados por el Síndrome de Apert y síndromes genéticos similares que comparten la craneosinostosis como malformación más característica (Síndrome de Crouzon, Pfeiffer y Saethre-Chozen) a través de una intervención centrada en los propios afectados, sus familias y cuidadores principales, profesionales de los ámbitos bio-psico-social y la sociedad en general. Esta intervención, por las características propias de la patología y por tratarse de una enfermedad de baja frecuencia se realizan de manera directa (jornadas, cursos, talleres, encuentros de padres...) e indirecta (derivación a profesionales, presencia en medios de comunicación, etc...). Como resultado final a dichas actuaciones se transmite la idea de cohesión y pertenencia a un grupo de referencia, así como la integración integral en la sociedad.

El movimiento asociativo y las enfermedades de baja frecuencia se encuentran estrechamente ligadas dadas las características propias de dichas patologías. El desconocimiento generalizado, la amplia dispersión geográfica, dificultades en el diagnóstico y tratamiento y la escasez de protocolos y falta de investigación hacen necesaria la intervención de asociaciones de pacientes representativos de estas enfermedades.

La Asociación Nacional Síndrome de Apert presenta su modelo de actuación como modelo de intervención en el ámbito de las enfermedades de baja frecuencia, tomando de partida las características propias de las patologías representadas en la Asociación.

Los objetivos de la Asociación se fundamentan en la mejora de la calidad de vida de las personas con Síndrome de Apert y síndromes genéticos similares que cursan con craneosinostosis (Crouzon, Pfeiffer y Saethre-Chozen), a través de una intervención centrada en tres ejes:

- Afectados por el Síndrome.
- Entorno próximo al afectado, incluyendo a la familia, cuidadores principales y profesionales de los ámbitos bio, psico y social del afectado.
- Sociedad en general.

Esta intervención se realiza de manera directa (encuentros y talleres de afectados, jornadas de padres, cursos y charlas de formación para profesionales, etc...) e indirecta (derivación a profesionales médicos especializados, presencia en medios de comunicación, relación y colaboración con pacientes y asociaciones de otros países, etc...).

El resultado final de estas intervenciones es el de transmitir la idea de cohesión y pertenencia a un grupo de referencia, así como la integración en la sociedad.