

Hacia una educación universitaria inclusiva: realidad y retos

Towards an Inclusive University Education: Reality and Challenges

Rumo a uma educação universitária inclusivo: realidade e desafios

Esperanza Alcaín Martínez* (<http://orcid.org/0000-0003-2058-2530>)

Facultad de Derecho, Universidad de Granada, España

Marta Medina-García** (<http://orcid.org/0000-0003-0520-3635>)

Secretariado para la Inclusión y la Diversidad, Vicerrectorado de Responsabilidad Social, Igualdad e Inclusión, Universidad de Granada, España

Recibido: 29-03-17

Revisado: 20-04-17

Aceptado: 30-05-17

Publicado: 19-06-17

RESUMEN. Es una realidad que la Convención Internacional de los derechos de las personas con discapacidad reconoce el derecho a la educación inclusiva y es una realidad que así se regula en la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social. En cuanto a la normativa nacional, la enseñanza universitaria forma parte del sistema educativo español y le es aplicable lo previsto en la legislación en materia de educación. Sin embargo, este planteamiento básico y objetivo no se corresponde con la situación en la que se encuentran los estudiantes con discapacidad y otras necesidades específicas de apoyo educativo que acceden a la Universidad. En ese sentido, el objetivo de este trabajo es realizar un análisis del sistema educativo universitario español, que nos permita hacer un diagnóstico de la realidad y de los retos pendientes para lograr una educación universitaria inclusiva.

Palabras clave:
universidad,
educación,
inclusión,
discapacidad,
necesidades
específicas de
apoyo educativo

ABSTRACT. It is a reality that the International Convention on the Rights of Persons with Disabilities recognizes the right to inclusive education. This reality is regulated by the General Law on the rights of persons with disabilities and their social inclusion. It is also a fact that university education is part of the Spanish education system and the

Key words:
university,
education,
inclusion,
disability,

Citar como: Alcaín Martínez, E. & Medina-García, M. (2017). Hacia una educación universitaria inclusiva: realidad y retos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(1), 4-19. doi: <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.11.530>

*E-mail: ealcain@ugr.es, **E-mail: martamedina@ugr.es

provisions in the legislation on education are applicable to it. However, this basic and objective approach does not match the situation in which students with disabilities and other specific educational support needs who enter university find themselves in. In that sense, the objective of this paper is to analyze the Spanish university education system to make a diagnosis of the reality and the pending challenges to achieve an inclusive university education.

specific
educational
support needs

RESUMO. É uma realidade que a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência reconhece o direito à educação inclusiva. e é uma realidade regulada pela Lei Geral sobre os direitos das pessoas com deficiência e da sua inclusão social. É uma realidade que a educação universitária é parte do sistema educativo espanhol e aplica as disposições da legislação em matéria de educação. No entanto, esta abordagem básica e objetiva não corresponde à situação em que se encontram os alunos com deficiência e outras necessidades educativas especiais que entram na universidade. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é analisar o sistema de ensino universitário espanhol que permite fazer um diagnóstico da realidade e desafios restantes para alcançar uma educação universitária inclusiva.

Palavras-chave:
universidade,
educação,
inclusão,
deficiência,
necessidades
educativas
especiais

El artículo 24 de la Convención Internacional de los derechos de las personas con discapacidad (CIDPD) reconoce que dichas personas tienen derecho a la educación (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2006). Para que sea efectiva esta norma, sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados que la han ratificado asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida con miras a conseguir: (a) desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana; (b) desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas; (c) hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre.

Desde que España ratifica la Convención y entra en vigor desde el 3 de mayo de 2008, forma parte de nuestro ordenamiento jurídico. Este artículo es de aplicación directa, junto con principios generales que nos resultan imprescindibles para garantizar su cumplimiento, tales como el respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones, y la independencia de las personas; la no discriminación, la participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad, el respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humanas, la igualdad de oportunidades, y sobre todo, la accesibilidad.

Es en 2013 cuando se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social (Boletín Oficial del Estado [BOE], 2013), incorporando expresamente en el artículo 16 la educación inclusiva como parte de la atención integral, entendida esta como:

...los procesos o cualquier otra medida de intervención dirigidos a que las personas con discapacidad adquieran su máximo nivel de desarrollo y autonomía personal, y a lograr y mantener su máxima independencia, capacidad física, mental y social, y su inclusión y participación plena en todos los aspectos de la vida, así como la obtención de un empleo adecuado (artículo 13).

La educación inclusiva será impartida mediante los apoyos y ajustes que se reconocen en el Capítulo IV y en la Ley Orgánica 2/2006, del 3 de mayo, de Educación (BOE, 2006). Es importante el Capítulo IV (artículos 18 a 21) porque queda reconocido expresamente en nuestro ordenamiento jurídico el derecho a la educación inclusiva:

“1. Las personas con discapacidad tienen derecho a una educación inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás. 2. Corresponde a las administraciones educativas asegurar un sistema educativo inclusivo en todos los niveles educativos, así como la enseñanza a lo largo de la vida (...) prestando atención a la diversidad de necesidades educativas del alumnado con discapacidad, mediante la regulación de apoyos y ajustes razonables para la atención de quienes precisen una atención especial de aprendizaje o de inclusión... (BOE, 3 de diciembre 2013, artículo 18).

Y con el fin de garantizar el derecho a una educación inclusiva de las personas con discapacidad y sin perjuicio de las medidas previstas en la normativa en materia de educación, se establece como entre otras garantías adicionales que:

Las personas que cursen estudios universitarios, cuya discapacidad les dificulte gravemente la adaptación al régimen de convocatorias establecido con carácter general, podrán solicitar y las universidades habrán de conceder, de acuerdo con lo que dispongan sus correspondientes normas de permanencia que, en todo caso, deberán tener en cuenta la situación de las personas con discapacidad que cursen estudios en la universidad, la ampliación del número de las mismas en la medida que compense su dificultad, sin mengua del nivel exigido. Las pruebas se adaptarán, en su caso, a las características de la discapacidad que presente el interesado” (BOE, 3 de diciembre de 2013, artículo 20, c).

Sirva esta introducción para situarnos en el punto de partida de este trabajo: legalmente está reconocido el derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad a todos los niveles educativos, incluida la enseñanza universitaria.

Además, los datos avalan que es una realidad el binomio Universidad-Discapacidad. Tomamos como referencia el *III Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad* realizado en el 2016 por Fundación Universia y el Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI). En su resumen ejecutivo nos ofrece los siguientes datos:

El total de estudiantes con discapacidad de las 55 universidades participantes, según los datos aportados por las mismas, es de 17.634, lo que supone un 1.7% sobre el total de estudiantes

(1.057.039) respecto de estas universidades. De éstos, existen más estudiantes con discapacidad que optan por universidades públicas (1,8% de 914.083) que privadas (1.1% de 142.956). No obstante, las diferencias más significativas se centran en la desviación existente entre aquellos que optan por la modalidad presencial (1.2% de 833.061) y a distancia (3.3% de 223.978). Asimismo, el porcentaje de universitarios con discapacidad que extienden sus estudios (máster y/o posgrado) continúa constante en un 1.2% (de 128.921), y los que optan por realizar un doctorado sube a un 0.9% (de 58.115), siguiendo la tendencia de que, a mayor nivel de estudios, menor representación de personas con discapacidad.

Los perfiles tipo de la comunidad universitaria con discapacidad son los siguientes:

- Universitarios de grado con discapacidad: hombre (51.8%), con discapacidad física (45,4%), estudiante de Ciencias Sociales y Jurídicas (43.8%).
- Estudiantes de posgrado y máster con discapacidad: hombre (52.7%), con discapacidad física (44.8%) que realiza estudios vinculados a las Ciencias Sociales y Jurídicas (48.4%).
- Estudiantes de doctorado con discapacidad: hombre (56.4%), con discapacidad física (43.3%), que realiza estudios de doctorado relacionados con las Ciencias Sociales y Jurídicas (35.7%). (Fundación Universia, 2016, p. 11).

Efectivamente, se constata la presencia de estudiantes con discapacidad en las universidades españolas, en grado y posgrado (máster y doctorado), incluso los datos ponen de manifiesto que han aumentado en los últimos años. Ahora bien, ¿podemos afirmar que la enseñanza universitaria es inclusiva?, ¿se prestan los apoyos y recursos necesarios para lograr la plena inclusión en la Universidad?, ¿se garantiza la accesibilidad universal y por tanto una Universidad para todas las personas?

Para dar respuesta a estas preguntas, y hasta llegar a las conclusiones iremos haciendo un recorrido sobre la realidad que nos irá situando ante los retos que debemos asumir a todos los niveles para garantizar este derecho. Estructuraremos el trabajo en los siguientes apartados:

1. Expondremos las principales normas en el ámbito de la educación, la universidad y la discapacidad, para comprobar que no están adaptadas a la CIDPD y por tanto no responden al modelo social de discapacidad. Además, la desconexión entre ellas nos ofrece un panorama legislativo con una regulación estanca difícil de conectar en algunos casos, lo que redundará en falta de seguridad jurídica para los estudiantes con discapacidad.
2. Existe el reconocimiento del derecho a la educación inclusiva, pero no hay una definición legal, lo que nos lleva a tener que ofrecer desde la doctrina los parámetros esenciales para garantizar el derecho a la educación y a la enseñanza universitaria de todos los estudiantes, incluidos los estudiantes con discapacidad y otras necesidades específicas de apoyo educativo.
3. Expondremos las principales carencias y problemas en el sistema educativo español que impiden una verdadera educación universitaria inclusiva.
4. Por último, y en las conclusiones fijaremos los retos que es necesario asumir desde todos los niveles y por todos los agentes implicados para descender del *desiderátum* y del catálogo de intenciones a los hechos que permitan la plena inclusión y la participación real y efectiva de todas las personas en la sociedad.

PANORAMA LEGISLATIVO

Conexión de la legislación educativa, legislación universitaria y en materia de discapacidad. La primera realidad ante la que nos encontramos es que para abordar la educación universitaria inclusiva hemos de conjugar tres ámbitos normativos: legislación educativa, legislación universitaria y legislación en materia de discapacidad.

Tal y como hemos expuesto en la Introducción, desde la CIDPD es incuestionable que el derecho a la educación es un derecho fundamental de todas las personas y por ende de las personas con discapacidad, concretándose en el derecho a la educación inclusiva.

Ahora bien, el desarrollo de las normas universitarias y en el ámbito de la educación no ha ido a la par que la evolución e implantación del modelo social de discapacidad.

En concreto, la Ley de Universidades 6/2001, de 21 de diciembre, redactada de conformidad con la LO 4/2007, de 12 de abril establece en la Disposición Adicional Vigésimo Cuarta el marco en el que se ha de desarrollar la inclusión de las personas con discapacidad en las universidades:

1. Las universidades garantizarán la igualdad de oportunidades de los estudiantes y demás miembros de la comunidad universitaria con discapacidad, proscribiendo cualquier forma de discriminación y estableciendo medidas de acción positiva tendentes a asegurar su participación plena y efectiva en el ámbito universitario.
2. Los estudiantes y los demás miembros con discapacidad de la comunidad universitaria no podrán ser discriminados por razón de su discapacidad ni directa ni indirectamente en el acceso, el ingreso, la permanencia y el ejercicio de los títulos académicos y de otra clase que tengan reconocidos.
3. Las universidades promoverán acciones para favorecer que todos los miembros de la comunidad universitaria que presenten necesidades especiales o particulares asociadas a la discapacidad dispongan de los medios, apoyos y recursos que aseguren la igualdad real y efectiva de oportunidades en relación con los demás componentes de la comunidad universitaria. (BOE, 2001, p. 53).

Partiendo de esta norma previa a la CIDPD se han redactado los Estatutos Universitarios, la legislación autonómica de universidades y aunque existe un reconocimiento general no llega a alcanzar la realidad de los estudiantes con discapacidad. Es un derecho vacío de contenido, y lo que es más importante, son normas que no articulan ámbitos de actuación delimitados, competencias administrativas y de los órganos de gestión, ni tampoco protocolos aplicables por igual en todas las universidades españolas.

El tercer bloque normativo que hemos de considerar es el educativo. Así, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE, 2006), reformada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE, 10 de diciembre de 2013), es aplicable a la enseñanza universitaria, que forma parte del sistema educativo español (art.3, ap.2, j) y por tanto “se adaptarán al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Dicha adaptación garantizará el acceso, la permanencia y la progresión de este alumnado en el sistema educativo” (BOE, 2006, Artículo 3, apartado 8). No hay duda de que la enseñanza universitaria, aunque se regule por sus normas específicas, al formar parte del

sistema educativo, debe abarcar a todos los estudiantes que accedan a ella respondiendo, entre otros, al principio general de equidad para...

...que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de discapacidad (BOE, 2006, Artículo 1.b.).

Aplicable también es el artículo 71 al regular el Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, según el cual:

Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los estudiantes que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, TDAH, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el estudiantado (BOE, 2006, Artículo 71, apartado 2).

En conclusión y para finalizar este apartado, el hecho de que haya de conjugar tantas normas para garantizar el mismo derecho a la educación inclusiva a los estudiantes con discapacidad y otras necesidades específicas de apoyo educativo en todas las universidades españolas, ya nos coloca en una situación de inseguridad jurídica, de desconcierto para los agentes que deben intervenir (estudiantado, familias, profesorado, orientadores,...) y, en algunos casos, de discriminación flagrante por motivo de discapacidad.

¿QUÉ ES LA EDUCACIÓN INCLUSIVA? BREVE DESCRIPCIÓN DE SU CONTENIDO

En ninguna de las normas mencionadas se define la educación inclusiva, siendo por tanto otra realidad a tener en cuenta que, pese al reconocimiento legal del derecho a la educación de las personas con discapacidad, existe una laguna legal en cuanto a su contenido. Es cierto que las normas no pueden imponer un modelo pedagógico, pero sí deben cumplir su función de aportar a la sociedad el “deber ser” al que tanto las Administraciones Públicas (estatales, autonómicas y locales) como los particulares, es decir, la sociedad en general debe responder.

Es por ello que a la hora de definir qué es la educación inclusiva nos encontramos con otro obstáculo para su implantación, pues si nos centramos en la doctrina, el análisis de la bibliografía etc., nos encontramos que a pesar de que se trata de un término muy común y es habitual oír hablar de él en distintos foros, políticos, profesionales y educativos, es un concepto cuya naturaleza dilemática (Dyson & Milward, 2000) lleva a la dispersión y confusión, fundamentalmente con respecto al término de integración, llegando este desorden conceptual, incluso a los profesionales educativos, tal y como demuestran los resultados obtenidos en la investigación de Medina-García (2017).

Esta falta de coherencia y consenso con respecto a la educación inclusiva supone que algunos teóricos y autores (Elboj, Puigdellivol, Soler & Valls, 2002; Nilholm, 2006; Parrilla, 2002) defiendan una

postura anárquica ante esta situación y argumentan la idoneidad de que no exista o no se establezca una definición concreta, sino que cada comunidad educativa en función de su idiosincrasia defina qué es educación inclusiva. Para nosotros este planteamiento es inviable por varios motivos:

- Supone malas prácticas, amparándose en ideas erróneas y/o contrarias a los preceptos de inclusión.
- Dicha subjetividad y relatividad priva de carácter científico y rigurosidad a la educación inclusiva.
- Provoca situaciones de desigualdad e inseguridad jurídica y social, ya que se establecerían diferentes niveles de inclusión, en función del tratamiento o concepción de cada centro.

De esta manera, abogamos por la urgencia y necesidad de establecer una determinación y clarificación conceptual común para todos sobre qué es la educación inclusiva y proponemos la expuesta por Medina-García (2017), dado el carácter integral de su propuesta, pues entiende que:

La educación inclusiva es un proceso pedagógico y ético, orientado al logro de una estructura social justa, lo que supone ofrecer a todas las personas sin distinción, un tratamiento educativo equitativo y adecuado a sus características personales de diversa índole, actuando así, conforme al derecho a la educación (p. 127).

Dicha definición se configura sobre tres pilares básicos e interrelacionados. En primer lugar, entiende la educación inclusiva como un proceso pedagógico y ético, puesto que el objetivo principal es trabajar sobre el fenómeno educativo en su totalidad, con la intención última de que repercuta en un modelo social de Derechos Humanos. Por otro lado, se fundamenta en la persona y la ética, ya que no basta con transmitir conocimientos, sino que es imprescindible promover un cambio doctrinal e ideológico, en relación con la concepción que tenemos de la diversidad y de las personas con discapacidad. Y por último no olvida que más allá de la pedagogía, la ética y la persona, se trata de garantizar un derecho fundamental: el derecho a la educación, derecho que lleva implícito el de la educación inclusiva.

CARENCIAS PEDAGÓGICAS Y PROBLEMAS PARA LA IMPLANTACIÓN DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA UNIVERSIDAD

Siguiendo con el objetivo principal de este trabajo de análisis y diagnóstico del sistema educativo universitario para identificar los retos en el logro de una educación universitaria inclusiva es imprescindible reconocer los obstáculos que nos encontramos para la implantación de la educación inclusiva en la Universidad. Tomamos como punto de partida las cuestiones anteriormente planteadas en este trabajo, como la ausencia de un mecanismo legal coherente o las dificultades para proceder a una clarificación o delimitación conceptual al respecto. De manera que a continuación realizaremos un análisis sobre las barreras que impiden la ejecución de este derecho en los hechos en el ámbito universitario.

La irregularidad en el tránsito educativo a los estudios universitarios para estudiantes con discapacidad. Debemos comenzar por el primer paso y es el acceso a la Universidad. Está previsto en las leyes educativas cómo trabajar el cambio en todas las etapas educativas, excepto en la universitaria. Suponiendo el acceso de los estudiantes con discapacidad a los estudios superiores, universitarios,

una dificultad añadida originada por la desinformación, la desorientación, los prejuicios y el miedo. Cuestiones que llevan a los estudiantes a una situación de indefensión aprendida y zona de confort que supone en muchas ocasiones, que un gran número de estudiantes con discapacidad u otras necesidades específicas de apoyo educativo, encuentren en la formación profesional la alternativa menos mala y más segura para continuar su formación, convirtiéndose esta opción académica en un bucle que es difícil romper. Esta circunstancia sumada al vacío legal y de actuaciones específicas, supone en muchas ocasiones el abandono escolar de estos estudiantes con discapacidad o la obtención de una cualificación profesional inferior a sus posibilidades reales.

En este sentido nos encontramos en primer lugar, con una regulación de la normativa en este aspecto bastante insuficiente, pues en lo que se refiere a estudiantes con discapacidad y cambio de etapa educativa, la LOE (BOE, 2006) y la LOMCE (BOE, 2013) solo abordan dos aspectos muy concretos: la necesidad de adaptar las evaluaciones y asegurar los recursos, para el logro de los objetivos previstos. Sirva como muestra lo expuesto en el artículo 3.1: “El Sistema educativo se organiza en etapas, ciclos, grados, cursos y niveles de enseñanza de forma que asegure la transición entre los mismos y, en su caso, dentro de cada uno de ellos” (BOE, 2006).

Concretamente en la Comunidad Autónoma Andaluza, de la que procedemos, de la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (LEA) (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía [BOJA], 2007) extraemos algunas ideas que pueden interpretarse en relación con el tránsito para estudiantes con discapacidad. Este es el caso del artículo 5. c) de objetivos de la Ley, que expone que se debe “garantizar la igualdad efectiva de oportunidades, las condiciones que permitan su aprendizaje y ejercicio y la inclusión educativa de todos los colectivos que puedan tener dificultades en el acceso y permanencia en el sistema educativo”. Y el artículo 175.1.) Cooperación con las universidades andaluzas: “La Administración educativa y las universidades andaluzas cooperarán en aquellos aspectos que contribuyan a la mejora del sistema educativo y, principalmente, en los siguientes (...) c) Acceso del alumnado a la educación superior.”

Si por el contrario nos centramos en la normativa en materia de discapacidad, concretamente en la CIDPD (ONU, 2006) nos encontramos con lo siguiente:

- **El artículo 24.5 establece que:** “Los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior (...) sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás”.
- **El artículo 24.2.d):** “Se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva”.
- **Y el artículo 24.2.e):** “Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión”.

De forma específica, el informe del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, del 2 de setiembre de 2016, analiza el estado de la situación y manifiesta la necesidad de realizar transiciones efectivas, lo que supone recibir los apoyos para asegurar un tránsito adecuado desde el aprendizaje escolar hasta la formación superior y su incorporación al entorno laboral.

Por su parte, el Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social (BOE, 3 de diciembre de 2013), decreta lo siguiente:

- **Artículo 18.2:** Corresponde a las administraciones educativas asegurar un sistema educativo inclusivo en todos los niveles educativos (...), prestando atención a la diversidad de necesidades educativas del alumnado con discapacidad, mediante la regulación de apoyos y ajustes razonables para la atención de quienes precisen una atención especial de aprendizaje o de inclusión.

Pero ¿cuál es la opinión de los diferentes teóricos sobre este tema? Para Calvo y Manteca (2016) el cambio de etapa educativa implica en el alumnado cambio de centro, de grupo, de compañeros e incluso de contexto ambiental, pudiendo todos estos factores interferir en el proceso de enseñanza y aprendizaje, que, aunque dinámico y evolutivo requiere una continuidad, un progreso coherente y sin rupturas. Es por ello, que se considera el tránsito entre etapas un fenómeno fundamental e importante para la mayoría de nuestro alumnado pues durante este proceso se producen una serie de cambios en el contexto en el que se desenvolverá su vida cotidiana (Valls, 2003) así como, el enfrentarse con las divisiones existentes en el sistema educativo: centros diferentes, currículos distintos, en definitiva, culturas profesionales que deben conocerse mutuamente para integrarse (Gimeno-Sacristán, 1996). Estas cuestiones que refleja el desarrollo bibliográfico sobre el tránsito, no son ajenas al acceso al ámbito universitario, en el cual Dorio, Figuera y Torrado (2001: 705-710) advierten que:

La transición a la Universidad es un proceso complejo que conlleva para los estudiantes múltiples y significativos cambios personales y vitales (...) El efecto de estos cambios, que son producidos en buena medida por la discontinuidad de ambientes educativos entre los subsistemas de formación secundaria y universitaria, se ha visto hoy incrementado por el sentimiento de desinformación o conjunto de estereotipos sobre la vida universitaria, no siempre bien fundamentados.

Si a estas opiniones generales, que revelan la importancia del desarrollo de un tránsito adecuado entre etapas, le añadimos las especiales circunstancias de los estudiantes con discapacidad, obtenemos las siguientes consideraciones del movimiento asociativo. Pues según nos plantea el CERMI (2010) es importante promover la coordinación del profesorado que imparte los diferentes niveles y la adecuada orientación psicopedagógica con objeto de posibilitar el tránsito del alumnado con discapacidad entre las distintas etapas educativas.

En definitiva, del análisis de la normativa podemos observar que solo se establecen pequeñas orientaciones sobre cómo articular este proceso. Y por su parte la doctrina pone de manifiesto la importancia de este período educativo con especial incidencia a los estudiantes con discapacidad. De manera que la ausencia de directrices o procedimientos que marquen un protocolo que garantice el éxito en este cambio de etapas, provoca que el alumnado con discapacidad, viva esta etapa con inestabilidad e incertidumbre, generando con ello bajo rendimiento académico, motivos de abandono escolar o toma de decisiones contrarias a su orientación vocacional o profesional. Con lo cual queda justificada la existencia de un déficit en este tránsito educativo que impide que se garantice la inclusión educativa en las enseñanzas superiores universitarias.

LA ADECUACIÓN DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Otra de las cuestiones que conforma una barrera para la inclusión en los estudios superiores universitarios es la escasa e insuficiente formación del profesorado. La labor docente ha sido considerada tradicionalmente como la aplicación de una serie de rutinas dirigidas al alumnado “normal”, de manera que la mayoría del profesorado no se siente preparado para hacerse cargo de los “especiales”. La causa fundamental de que esto ocurra son los insuficientes conocimientos del profesorado, que muy al contrario de lo que ocurre en la mayoría de los casos, deberían aprovechar la existencia de estos estudiantes como una oportunidad de mejora y de innovación en su actividad docente, como una búsqueda de alternativas y nuevas formas de actuación didáctica, que han de beneficiar a todo el grupo (Cardona & Chiner, 2006).

Es por ello que cuando se habla de la labor docente deberíamos entender que dicha labor conlleva y por supuesto supone, la atención adecuada a la diversidad. Pero lo cierto es que la realidad nos ofrece otra concepción y otros resultados bien distintos y más cuando esa realidad se centra en el ámbito universitario, cuya tradición y cultura profesional posee una idiosincrasia y arraigo difícil de modificar, señalando solo entre otras cosas a la forma en la que comúnmente se refieren a la llamada “carga docente” en oposición a la apreciada labor investigadora.

Ante esta situación es evidente la necesidad e importancia de desarrollar competencias formativas en los profesionales educativos de orden superior universitario, que les ayuden al desempeño de tareas y funciones que se ajusten a la realidad educativa (Sánchez Palomino, 2009; Tortosa & Álvarez, 2009).

Precisamente partiremos de las opiniones que manifiestan docentes y estudiantes con discapacidad en la Universidad, para a partir de ahí establecer cuáles son las competencias que se deben poner en marcha entre los docentes para conseguir la educación inclusiva en la etapa educativa universitaria.

En términos generales, de la investigación de Redruello, Quesada, Aguilera y de Andrés (2014) solo el 25% de estudiantes considera que el profesorado está suficientemente preparado para enseñar a alumnos con discapacidad y tienen conocimiento sobre las necesidades educativas especiales. Y un 61% de estudiantes con discapacidad considera que el profesorado necesita formación específica. De manera que las respuestas obtenidas ponen de manifiesto, que los alumnos tienen una valoración negativa sobre la formación de los profesores, para atender las necesidades educativas especiales.

Siguiendo con el estudio de estos autores, en cuanto a las adaptaciones, los datos muestran unos resultados bastante interesantes. Así pues, el 89% de los estudiantes, respondieron que requerían de algún tipo de adaptación en la metodología y/o evaluación. En cuanto a las adaptaciones en la evaluación proponen: evaluación continua, ampliación de tiempo, modelo y formato de examen, exámenes orales, uso de material tecnológico. Del análisis cualitativo, surgieron varias observaciones referidas a que no siempre logran tener estas adaptaciones por la escasez de tiempo y depende de la “buena voluntad” o disponibilidad de los profesores. Al respecto de las adaptaciones, consideramos que al fin y al cabo nos estamos refiriendo a adaptaciones no significativas, solo de acceso al currículo, que no deberían suponer a priori grandes dificultades o conflictos. En cambio, nosotros vamos más allá, pues

entendemos que la presencia de estudiantes con discapacidad en algún grado concreto, precisamente por motivo de discapacidad y por las características curriculares del grado, (sirva como ejemplo un estudiante con discapacidad física y un grado relacionado con la actividad física y el deporte) debe contar con adaptaciones curriculares significativas que supongan la eliminación de algún objetivo, contenido o criterio de evaluación de manera que garantice la igualdad de oportunidades.

Si nos referimos a la situación del profesorado en cuanto a las adaptaciones metodológicas, Martínez Segura (2011) señala que una formación apropiada para los docentes universitarios con estudiantes con discapacidad debe contemplar experiencia en adaptaciones curriculares y práctica en nuevas metodologías, a pesar de que se ha encontrado que la mayor parte de los docentes no sabe realizar adaptaciones metodológicas de sus asignaturas para el alumnado con discapacidad (Rosell & Bars, 2005) y que esta falta de preparación repercute de forma negativa en su labor docente, experimentando por tanto la presencia de estudiantes con discapacidad dentro de las aulas universitarias un cierto nivel de malestar, incomodidad e inseguridad, algo que coincide con los datos aportados por Gómez-Restrepo, Rodríguez, Padilla y Avella-García (2009) y por Rosell y Bars (2005). Al preguntar al profesorado que nunca ha tenido un estudiante con discapacidad en su aula (42.3%) sobre la posibilidad de sentirse incómodo/inseguro ante una experiencia de este tipo, un 30.77% manifiesta desconocer cómo se sentiría, un 10.0% dice que sí se sentirían incómodos/inseguros y un 59.23% responde que no tendrían estos sentimientos. Estos datos se corresponden con los expuestos al ser preguntados por la necesidad de formación específica para atender a la diversidad en el aula, pues poco más de la mitad del PDI (66.23%), considera que esta formación sería necesaria frente a un 12.79% que afirma no necesitarla (Mayo, 2012).

Tras este análisis es evidente la necesidad de desarrollar planes de información, formación, organización y planificación para la atención educativa del estudiantado con discapacidad. Entendiendo que este aumento de actuaciones produce resultados positivos en los procesos de enseñanza-aprendizaje y se torna como un elemento de especial importancia para que los profesores no se desentiendan de estos alumnos por percibirles como un incremento de su carga de trabajo (Redruello et al., 2014).

En términos generales, una de las competencias más importantes que debe de asumir un docente es la de ser capaz de situar al estudiante en situaciones de aprendizaje óptimas para el desarrollo de sus potencialidades y para ello, previamente debe de tener conocimientos teóricos y prácticos sobre discapacidad (Sánchez Palomino, 2009). Aunque recientes investigaciones como la de Medina-García (2017) apuntan que para implementar la inclusión en el sistema educativo de los estudiantes con discapacidad no basta con saber sobre discapacidad, pues es insuficiente y no garantiza la inclusión. Por el contrario, apunta que para garantizar la inclusión es imprescindible y fundamental tener conocimientos en materia de inclusión para poder llevarla a cabo.

Otro de los aspectos para tener en cuenta es la dotación de servicios de apoyo consolidados, con presupuestos estables, que presten una atención transversal y multidisciplinar y que sean los encargados de impulsar medidas de accesibilidad, proporcionar ayudas técnicas o asesoramiento docente, entre otras acciones. Pues la presencia de estudiantes con discapacidad en las aulas universitarias puede significar un revulsivo que haga evolucionar el sistema educativo hacia cotas de

mayor calidad. A este respecto Bermúdez, Rodríguez y Martín (2002) hablan de una escuela de calidad para todos, adaptándola a la persona a lo largo de toda la vida.

Por nuestra parte somos conscientes de que se está trabajando a través de diversos proyectos para aumentar la presencia de estudiantes con discapacidad en las universidades presenciales, de manera que si se cumplen los objetivos de estas actuaciones la tendencia será que cada vez haya más presencia de estudiantes con discapacidad. Lo que provoca que este imperativo formativo se convertirá en imprescindible transcurridos unos años. Con lo cual, el docente universitario debe contar con una formación transversal en materia de discapacidad y por supuesto inclusión, para en primer lugar, combatir los prejuicios existentes en torno al estudiantado con discapacidad y al modelo de inclusión. Y en segundo lugar, ofrecerle herramientas que le aporten seguridad en su desarrollo profesional. Pues, hasta que no se consiga una cualificación profesional adecuada se irá parcheando en la resolución de los problemas o lo que es peor, se estará vulnerando el derecho a la educación inclusiva.

Por último y volviendo al título de este apartado, para atender a la diversidad en la universidad se requiere que el perfil profesional de los docentes universitarios contemple las siguientes competencias Fernández-Batanero (2011):

1. Compromiso y actitud positiva hacia la diversidad.
2. Planificación educativa teniendo en cuenta las diferencias.
3. Mediación educativa para lograr los objetivos.
4. Evaluación formativa para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

En definitiva y concluyendo con las reflexiones de Fernández-Batanero (2011) podemos decir que la educación de todo el estudiantado universitario y la formación del profesorado para favorecer la atención a la diversidad es una manera de conseguir una mejor educación para todos y unos mejores profesionales de la enseñanza que tengan como objetivo la justicia, la equidad y a lo que nosotros añadimos la garantía absoluta de un derecho fundamental, como es el derecho a la educación inclusiva.

EL DESARROLLO E IMPLEMENTACIÓN CURRICULAR: EL DISEÑO PARA TODAS LAS PERSONAS

Uno de los instrumentos básicos a la hora de plantearse cómo hacer realidad la inclusión es a través del enfoque, diseño y desarrollo del currículo; pero tal y como indica Echeita (2008), este puede constituirse como una barrera que dificulta la pertenencia, participación, así como la igualdad de oportunidades de aprendizaje. En este sentido, López-López (2012) afirma que entre las barreras didácticas que dificultan la construcción de la educación inclusiva se encuentra el currículo.

Por lo tanto, los currículos universitarios deben modificarse en su diseño, desarrollo e implementación en dos sentidos. Por un lado, para atender a la diversidad conforme a los preceptos de la educación inclusiva; y por otro lado, para incorporar las cuestiones del Diseño Curricular para Todas las Personas.

El proceso de cambio y mejora del sistema educativo cuyo epicentro es el modelo de inclusión, implica inevitablemente el cambio en el currículo como una de las estrategias básicas de organización

para responder a las necesidades de todos los estudiantes y para ello propone que este debe ser abierto y dinámico en función de las necesidades y flexible a los cambios sociales, metodológicos y estructurales. Un currículo que garantice el desarrollo de competencias necesarias para desenvolverse en la sociedad actual. Lo cual permite cambiar de un currículum estándar y fragmentado en materias a un currículo diversificado, interdisciplinar y funcional. Diversificado, pues si sabemos que cada alumno aprende de forma diferente, es necesario producir cambios y variaciones en el mismo. Un currículo interdisciplinar, temático, que se adapte mucho mejor que las prácticas tradicionales, de manera que cuando el contenido del currículo se organiza de forma interdisciplinar es más significativo y estimula más a los estudiantes. De la misma forma es necesario un currículo funcional que ponga su mayor énfasis en la preparación para la vida y no solo para las distintas etapas académicas, pues la noción de funcionalidad implica la utilidad de algo o la utilidad para algo.

Atendiendo este sentido de utilidad y funcionalidad curricular es hacia donde apunta el Libro Blanco del Diseño para Todos en la Universidad (Fundación ONCE & Instituto de Mayores y Servicios Sociales, 2006), al tener en cuenta que los entornos construidos (espacios, productos y servicios) están diseñados por personas, para ser utilizados por personas y se hace patente la necesidad de que los profesionales que estarán directamente implicados en la construcción de dichos entornos reciban la formación necesaria para generar soluciones eficaces a los problemas actuales de integración.

De manera que teniendo en cuenta, además, que una gran parte de dichos profesionales se formarán en los centros universitarios, la introducción de los conceptos básicos del Diseño para Todas las Personas en los currículos de las carreras universitarias asegura que en el futuro estos conceptos formarán parte de todos los proyectos relacionados con la actividad humana, dando así cumplimiento a la Resolución del Consejo de Europa (2001) sobre esta materia, así como a garantizar la igualdad de oportunidades.

Pero ¿a qué nos referimos cuando hablamos del Diseño para Todas las Personas? Se trata de una herramienta útil para hacer entornos accesibles que permitan el desarrollo individual de todas las personas. Centra su actividad en la búsqueda de soluciones de diseño para que todas las personas, independientemente de la edad, el género, las capacidades físicas, psíquicas y sensoriales o la cultura, puedan utilizar los espacios, productos y servicios de su entorno y, al mismo tiempo, participar en la construcción de este.

De manera que los objetivos que se pretenden conseguir con la incorporación de estas cuestiones en los currículos universitarios son los siguientes:

1. Concienciar a los estudiantes universitarios de la necesidad de crear entornos respetuosos con la diversidad humana, incluyendo entre estos al propio entorno universitario.
2. Dotar a los futuros profesionales que intervendrán en el diseño de los entornos, de una herramienta que les permita abordar los problemas de accesibilidad de sus proyectos.
3. Desarrollar líneas de investigación relacionadas con el Diseño para Todas las Personas en los distintos ámbitos de conocimiento académico.
4. Definir los contenidos curriculares de forma que cada universidad pueda desarrollar autónomamente y de la manera más eficaz el método de inclusión en sus programas formativos.

En definitiva, el objetivo principal es que todas las titulaciones incluyan en sus planes de estudio los conocimientos propios del Diseño para Todas las Personas, de manera que quede garantizada la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad. Con lo cual, si partimos de la concepción de la educación como la herramienta imprescindible para propiciar cambios sociales, qué duda cabe que no hay mejor forma de lograr el ansiado modelo social si no es desde la modificación del diseño, desarrollo e implementación curricular.

CONCLUSIONES

Llegados a este punto y habiendo constatado los problemas y los fallos del sistema educativo universitario, los retos que debemos asumir y afrontar para lograr una educación universitaria inclusiva se pueden concretar en las siguientes conclusiones:

Atendiendo a las cuestiones legislativas analizadas, es urgente suprimir el desfase normativo existente y activar la actualización de las normas conforme a la CIDPD y al Texto Refundido de la Ley General de los derechos de las personas con discapacidad (BOE, 3 de diciembre de 2013). Basta sencillamente con adaptar el ordenamiento jurídico a la CIDPD. Asimismo, se deben conectar todas las normas del ámbito educativo, universitario y discapacidad, al igual que las administraciones públicas implicadas, a nivel estatal y autonómico con el objetivo de garantizar en todo el territorio nacional el mismo derecho a la educación y con igual contenido para todos los estudiantes en las universidades españolas.

Tal y como proponíamos al inicio de este trabajo y tras el desarrollo del mismo, se confirma la necesidad de establecer una definición común y consensuada sobre educación inclusiva, que sirva de punto de partida para su puesta en marcha. Este consenso conceptual es fundamental para dotar de rigurosidad práctica y científica a este proceso que se configura como un elemento imprescindible de justicia social y jurídica.

Por último, una vez identificados las principales carencias y los problemas más relevantes del sistema educativo español para lograr una verdadera educación universitaria inclusiva, los vinculamos con unos retos que están pendientes para la Administración Pública y la sociedad en general. Entre esos retos destacamos como prioritarios, promover la formación del profesorado universitario en materia de inclusión y discapacidad, vinculada a la calidad de sus competencias y desarrollo profesional y modificar el desarrollo e implementación curricular conforme a los preceptos de la educación inclusiva, así como el Diseño para Todas las Personas.

En conclusión, la falta de formación e información en los agentes implicados, la falta de apoyo y recursos educativos y de normas universitarias actualizadas nos sitúan ante unos retos que hay que abordar transversalmente para lograr la educación universitaria inclusiva real.

REFERENCIAS

- Bermúdez, E., Rodríguez, M^a. O. & Martín, A. (2002). La integración del alumnado con discapacidad en la Universidad. La ayuda que prestan las TCIs. En F. Vicente Castro, A. Ventura, J. A. Julve, A. Ventura & M^a.J. Fajado Caldera (coords.), *Necesidades Educativas Especiales. Familia y Escuela. Nuevos retos*. Teruel: PSOCX.
- Boletín Oficial de la Junta de Andalucía (26 de diciembre de 2007). *Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación en Andalucía*. Recuperado de <https://goo.gl/v0JDM2>
- Boletín Oficial del Estado (24 de diciembre de 2001). *Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades*. Recuperado de <https://goo.gl/jNoQah>
- Boletín Oficial del Estado (4 de mayo de 2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Recuperado de <https://goo.gl/2xkao3>
- Boletín Oficial del Estado (3 de diciembre de 2013). *Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social*. Recuperado de <https://goo.gl/rBXpZJ>
- Boletín Oficial del Estado (10 de diciembre de 2013). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*. Recuperado de <https://goo.gl/yvroKI>
- Calvo, A. & Manteca, F. (2016). Barreras y Ayudas Percibidas por los Estudiantes en la Transición entre la Educación Primaria y Secundaria. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(1), 49-64. doi: <http://dx.doi.org/10.15366/reice2016.14.1.003>
- Cardona, M. C. & Chiner, E. (2006). Uso y efectividad de las adaptaciones instructivas en aulas inclusivas: un estudio de las percepciones y necesidades formativas del profesorado. *Bordón: Revista de Orientación Pedagógica*, 58(3), 287-306.
- Comité Español de Representantes de Personas con discapacidad CERMI (2010). *Manifiesto del CERMI Estatal con motivo del día Internacional y Europeo de las personas con discapacidad. Por una educación inclusiva real y efectiva*. Recuperado de boletin.cermi.es/render.aspx?fichero=625
- Dyson, A. & Millward, A. (2000). *Schools and special NEEs: Issues of innovation and inclusion*. London: Sage.
- Dorio, I., Figuera, P., & Torrado, M. (2001). La transición a la Universidad: perfiles diferenciales por áreas disciplinares. In *X Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa* (pp. 705-710).
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. "Voz y quebranto". *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. & Valls, R. (2002). *Comunidades de Aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Fernández-Batanero, J. M. (2011). Competencias docentes para la inclusión del alumnado universitario en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Educación Inclusiva*, 4(2), 135-146. Recuperado de <https://goo.gl/OBxggT>
- Fundación Universia (2016). *Universidad y Discapacidad: III Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad*. Recuperado de <https://goo.gl/GJXkdp>
- Gimeno-Sacristán, J. (1996). *La transición a la educación secundaria: discontinuidades en las culturas escolares*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gómez-Restrepo, C., Rodríguez, V., Padilla A. & Avella-García, C. (2009). El docente, su entorno y el síndrome de agotamiento profesional (SAP) en colegios públicos en Bogotá. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 38(2), 279-293. Recuperado de <https://goo.gl/gMK1Mx>
- Fundación ONCE & Instituto de Mayores y Servicios Sociales (IMSERSO) (2006). *Libro Blanco del Diseño para Todos en la Universidad*. Recuperado de <https://goo.gl/FMPmLO>
- López-López, J. (2012). Facilitadores de la inclusión. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 175-188. Recuperado de <https://goo.gl/39Gqdm>
- Mayo, M. E. (2012). *La atención a la diversidad en las aulas universitarias: necesidades y dificultades del personal docente e investigador (PDI)*. Recuperado de <https://goo.gl/hpKnuK>
- Martínez Segura, M^a. J. (2011). Formación de maestros, atención educativa a alumnos con plurideficiencia y estimulación sensorio motriz. *REIFFOP*, 14(1), 137-150. Recuperado de <https://goo.gl/Q9VvQe>
- Medina-García, M. (2017). *La educación inclusiva como mecanismo de garantía de la igualdad de oportunidades y no discriminación de las personas con discapacidad. Una propuesta de estrategias pedagógicas inclusivas*. (Tesis doctoral). Universidad de Jaén, España.
- Nilholm, C. (2006). Special education, inclusion and democracy. *European Journal of Special Needs Education*, 21(4), 431-446. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/08856250600957905>
- Organización de las Naciones Unidas (13 de diciembre de 2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo*. Recuperado de <https://goo.gl/mcCP1y>
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la Educación Inclusiva. *Revista de Educación*. 327, 11-32.
- Redruello, R. A., Quesada, A. R., Aguilera, J. L., & de Andrés, C. (2014). La formación del profesorado universitario: mejora de los procesos de

- enseñanza-aprendizaje del alumnado con discapacidad. *Tendencias Pedagógicas*, 23, 271-300. Recuperado <https://goo.gl/3boVxK>
- Rosell, M. C. & Bars, I. S. (2005). La universidad ante la diversidad en el aula. *Aula abierta*, 85, 57-84.
- Sánchez Palomino, A. (2009). La Universidad de Almería ante la integración educativa y social de los estudiantes con discapacidad: Ideas y actitudes del personal docente e investigador. *Revista de Educación*, 354, 575-603.
- Tortosa, M. T. & Álvarez, T. (2009). *Investigaciones colaborativas en el ámbito universitario: propuestas para el cambio*. Alicante: Universidad de Alicante, Vicerrectorado de Planificación Estratégica y Calidad-ICE.
- Valls, G. (2003). La transición de Primaria a Secundaria. *Cuadernos de Pedagogía*, 327, 64-66.

© Los autores. Este artículo es publicado por la Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria del Área de Institutional Research and Effectiveness de la Dirección de Aseguramiento de la Calidad, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas. Este es un artículo de acceso abierto, distribuido bajo los términos de la Licencia Creative Commons Atribución-CompartirIgual 4.0 Internacional. (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>), que permite el uso no comercial, distribución y reproducción en cualquier medio, siempre que la obra original sea debidamente citada.