



Universidad de Oviedo

Universidá d'Uviéu

University of Oviedo

INCLUSIÓN Y UNIVERSIDAD

Guía de orientaciones,
adaptaciones y recursos
para la comunidad universitaria



INCLUSIÓN Y UNIVERSIDAD
Guía de orientaciones, adaptaciones
y recursos para la comunidad universitaria

Marta Bretones Ceballos
M^a de los Ángeles Flórez García
Alejandro Rodríguez-Martín

(Coords.)

Imprime: Servicio de Publicaciones. Universidad de Oviedo

Todos los derechos reservados. De conformidad con lo dispuesto en la legislación vigente, podrán ser castigadas con penas de multa y privación de libertad las personas que reproduzcan o plagien, en todo o en parte, una obra literaria, artística o científica, fijada en cualquier tipo y soporte, sin la preceptiva autorización.

ISBN: 978-84-17445-14-0
DL. AS 2645-2018

© 2018 Ediciones de la Universidad de Oviedo

© Las autoras y los autores

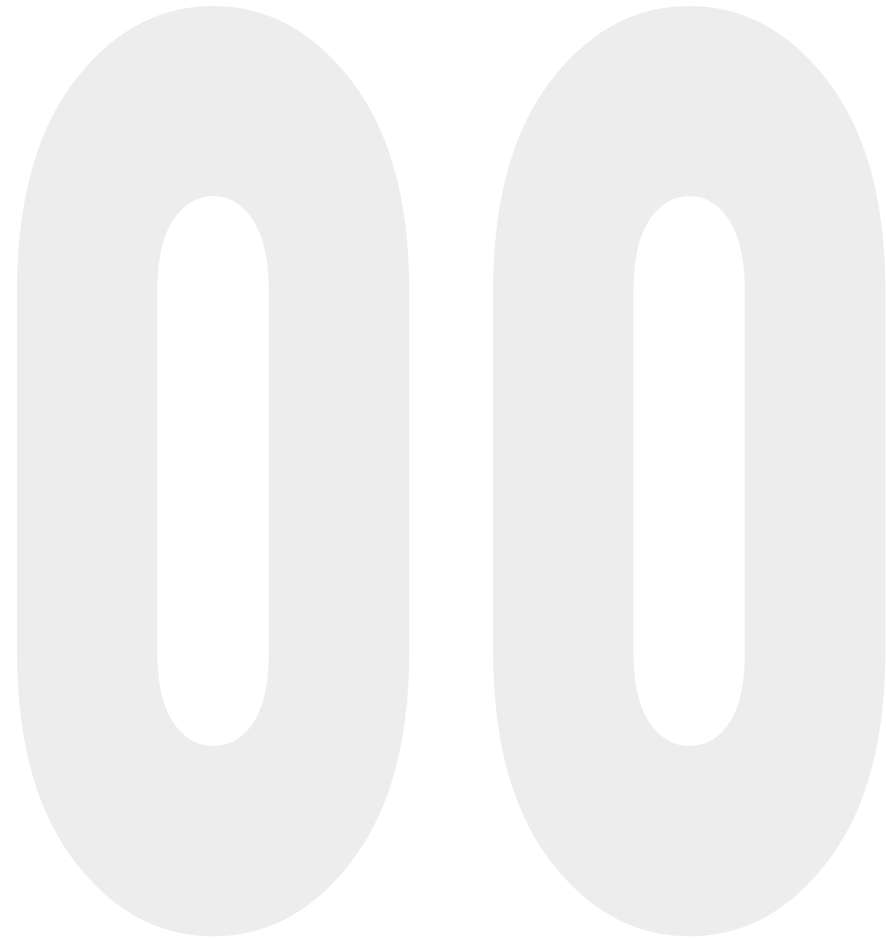
Ediciones de la Universidad de Oviedo
Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo
Campus de Humanidades. Edificio de Servicios.
33011 Oviedo/Uviéu (Asturias)
Tel. 985 10 95 03 Fax 985 10 95 07
<http://www.uniovi.es/publicacionesservipub@uniovi.es>

INDICE

INDICE

A modo de introducción...	11
Inclusión y Universidad. Clarificando conceptos y construyendo alianzas	15
Personas con discapacidad física	29
Personas con discapacidad visual grave	47
Personas con discapacidad auditiva	63
Personas con trastorno del espectro de autismo (Síndrome de Asperger)	79
Personas con discapacidad psíquica y trastornos mentales	99

Personas con dificultades específicas de aprendizaje en lectura y/o escritura	115
Personas con altas capacidades intelectuales	127
Personas con trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH)	143
Diversidad cultural y Universidad	161
El Plan de Acción Tutorial y su importancia para la inclusión	173
Inclusión laboral y necesidades específicas	191



**A modo de
INTRODUCCIÓN**

A MODO DE INTRODUCCIÓN...



Estimada universitaria, estimado universitario:

Como representante de la Universidad de Oviedo pero también como integrante de la comunidad universitaria, es una gran satisfacción presentar esta guía que recoge orientaciones generales, necesarias y posibles adaptaciones, así como recursos para que el Personal Docente e Investigador, el Personal de Administración y Servicios y el estudiantado tengan mayor información y formación para lograr desde nuestras respectivas actuaciones y roles, un espacio universitario más sensible y comprometido social y académicamente.

Este documento, amplio y rico en aportaciones, ha sido fruto de la colaboración desinteresada de investigadoras e investigadores de diferentes campos que abordan la inclusión desde perspectivas complementarias. Por ello, quiero agradecer el tiempo que generosamente han dedicado a este proyecto, por compartir su experiencia y trayectoria que nos permite seguir avanzando, y por ser pioneros y pioneras en plantear una guía que aborda diferentes realidades (discapacidad, dificultades

de aprendizaje, trastornos, diversidad cultural, empleo, etc.) y que trata de implicar en esta realidad al conjunto de la comunidad universitaria. Pues el estudiantado, el Personal Docente y Investigador y el Personal de Administración y Servicios son la esencia de la Universidad.

Para nuestra institución, esta guía constituye un elemento más, una “piedra” que, a modo de grano de arena, ayuda a construir, entre todas y todos, una senda compleja hacia el logro de una Universidad más inclusiva. Se trata de un camino que tiene importantes curvas, pero en el que tenemos la gran oportunidad de colaborar y apoyarnos en tantas instituciones y entidades a las que debemos agradecer su asesoramiento y ayuda constante. ¡Gracias por tanto!

Por último, confío en que las orientaciones aquí recogidas sirvan para que, día a día, en las aulas y en los diferentes servicios universitarios, seamos más conscientes de la realidad diversa que nos rodea, fruto de la diversidad social que caracteriza a nuestro entorno y como forma, también, de ir dando ejemplo concreto de los principios de actuación que guían a la Universidad y de los valores que estatutariamente pretendemos desarrollar.

Santiago García Granda

Rector



01

INCLUSIÓN Y UNIVERSIDAD

**Clarificando conceptos
y construyendo
alianzas**

INCLUSIÓN Y UNIVERSIDAD

Clarificando conceptos y construyendo alianzas

Alejandro Rodríguez-Martín y Emilio Álvarez-Arregui
Departamento de Ciencias de la Educación
Calle Aniceto Sela, s/n; 33005. Oviedo/Uviéu, Asturias
Correo electrónico:
rodriguezmalejandro@uniovi.es; alvarezemilio@uniovi.es

La atención a la diversidad en la Universidad

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) surgió como un intento de generar un sistema universitario comparable y compatible, apostando firmemente por el desarrollo local del contexto en el que se sitúa e implementando mecanismos para acercar la formación superior y hacerla accesible a todas las personas. En esta última década hemos asistido, por tanto, a la consolidación, a nivel europeo y nacional, de una Universidad preocupada por la calidad de sus servicios, con una clara vertiente internacionalizadora y comprometida socialmente.

En este escenario, la acción positiva ha sido la principal medida que se ha utilizado en las Universidades europeas para lograr superar las barreras sociales y ampliar el acceso a la universidad de los grupos tradicionalmente excluidos. Ante esta realidad, que trasciende lo emergente para ser presente constatable, el objetivo de las universidades se ha encaminado

hacia la inclusión tanto en el acceso a la formación como en la participación del conjunto de actividades que configuran la “vida universitaria”.

Las universidades españolas, al igual que las homólogas europeas, ven cómo desde hace ya algunos años, se están incorporando personas –estudiantes, profesorado y Personal De Administración y Servicios- con algún tipo de discapacidad u otras necesidades específicas, lo que hace necesario la planificación de actuaciones para afrontar los condicionantes y las barreras que la institución universitaria impone en diversos ámbitos. Todo ello, teniendo como finalidad clara, el garantizar el principio de igualdad de oportunidades inherente a nuestro orden social.

Para crear las condiciones de igualdad que las universitarias y los universitarios con necesidades específicas exigen, es necesario ofrecer más adaptaciones curriculares, servicios de atención y orientación suficientemente dotados y equipados, crear instalaciones accesibles desarrollando el diseño para todas las personas en la universidad y, sobre todo, mecanismos de información y formación que promuevan la sensibilización de todas las personas que integran la comunidad universitaria contribuyendo, también, a la concienciación social.

La obligación legal y el compromiso institucional

En la última década han cristalizado importantes avances en materia de legislación, tanto en el ámbito universitario como en las etapas educativas previas. En el ámbito universitario la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades dedica toda la “Disposición adicional vigésima cuarta” a abordar la inclusión de las personas con discapacidad en las universidades.

Asimismo, la Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad dedica su artículo 24 a la educación estableciendo que los Estados asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la

educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás. Para ello, se deberán realizar los ajustes razonables para garantizar el ejercicio activo del derecho a la igualdad de oportunidades en su sentido más amplio, derecho también recogido en 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 (Cap. IV).

De manera concreta, en el caso del estudiantado con discapacidad, el Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario recoge, en su artículo 12, que las universidades establecerán los recursos y adaptaciones necesarias para que los estudiantes con discapacidad puedan ejercerlos en igualdad de condiciones que el resto de estudiantes, sin que ello suponga disminución del nivel académico exigido.

En el caso de la Universidad de Oviedo, los Estatutos de la Universidad, aprobados por el Decreto 12/2010, de 3 de febrero, establece como derecho del estudiantado (art. 176):

f) A la igualdad de oportunidades y la no discriminación, por razones de sexo, raza, religión, discapacidad, o cualquier otra condición o circunstancia personal o social en el acceso a la Universidad, ingreso en los centros, permanencia en la Universidad y ejercicio de sus derechos académicos, estableciéndose medidas tendentes a asegurar su participación plena y efectiva en el ámbito universitario.

Asimismo, estos Estatutos dedican toda su Disposición adicional séptima a las personas con discapacidad y otras necesidades específicas estableciendo, entre otros aspectos:

1. La Universidad garantizará la igualdad de oportunidades de las y los miembros de la comunidad universitaria con discapacidad, evitando cualquier forma de discriminación y adoptando medidas tendentes a asegurar el desempeño efectivo de sus respectivas tareas y el pleno ejercicio de sus derechos.

En esta disposición, la Universidad también adopta el firme compromiso de que ninguna persona de la comunidad universitaria podrá ser discriminada por razón de su discapacidad, ni directa ni indirectamente en el acceso, el ingreso, la permanencia y el ejercicio de sus derechos. Al mismo tiempo, la Universidad explicita su intención de promover las acciones necesarias para favorecer que todas y todos los miembros de la comunidad universitaria que presenten necesidades específicas o particulares asociadas a la discapacidad dispongan de los medios, apoyos y recursos que aseguren la igualdad real y efectiva de oportunidades.

Denominaciones fundamentales

Los avances científicos y también sociales van, necesariamente, asociados a cambios conceptuales pues la terminología expresa una forma de pensamiento y de actuación. Así hemos avanzado de clasificaciones conceptuales que partían del campo de la salud y respondían a concepciones médicas fundamentalmente, como es la “Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías-CIDDM” (Organización Mundial de la Salud, 1983), hasta concepciones más recientes como la aprobada por la OMS en 2001 y denominada “Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud-CIF” (IMSERSO, 2001). Esta clasificación ofrece novedades importantes:

- Se parte de una concepción positiva al eliminar el término de “enfermedad” y acudir al de “salud” como realidad que sirva de punto de partida a la descripción de las personas. La salud pasa a ser el concepto fundamental y con él hay que relacionar el nuevo concepto de “funcionamiento”.
- El funcionamiento designa la integridad funcional y estructural, orgánica y psíquica, así como la actividad y la participación.
- Si bien se siguen manteniendo los términos de deficiencia y discapacidad, estos no se deducen de la enfermedad, sino que se refieren a las limitaciones en las funciones y

estructuras corporales, las limitaciones en la capacidad de desarrollo de actividades y en la participación social.

- En esta clasificación se tienen en cuenta otros elementos no propiamente sanitarios, como los de educación, trabajo, etc., a los que se considera componentes de la salud. Se trata de una superación del enfoque biomédico y se abre a otro bio-psico-social y ecológico, en consonancia con el concepto actual de salud.
- Se pasa de una clasificación causal y lineal a otra de múltiples interacciones.
- La CIF incluye en su clasificación una serie de factores ambientales del contexto en el que se mueven las personas y que pueden ser factores de riesgo.

El tránsito de la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalía a la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud supone “una reformulación total de los supuestos en los que se basaba la clasificación original. Ha sido un giro copernicano positivizando toda circunstancia y proporcionando más preeminencia a los factores del entorno” (Egea y Sarabia, 2001, p. 127).

Por tanto, la propia terminología pone el énfasis en la importancia de conseguir entornos y contextos que no limiten o incapaciten a las personas y que sean concebidos y diseñados desde el enfoque del diseño universal y para todas las personas.

Orientaciones y recomendaciones generales

En general, existen un conjunto de consideraciones que pueden orientar la actuación de cualquier persona en el marco de la comunidad universitaria para afrontar la interrelación y el trabajo con personas con necesidades específicas.

- Tratar a las personas de forma natural. Hemos de procurar

evitar prejuicios, sobreprotección... que impidan o dificulten una adecuada relación.

- Preguntar, directamente, cómo podemos ayudar. Quien mejor nos puede informar de sus necesidades es la propia persona.
- Centrarse en las capacidades y no en las limitaciones de las personas. Una visión positiva siempre favorecerá el desempeño, el aprendizaje y la participación en la vida universitaria.
- Asegurarnos de que hemos entendido el mensaje de las personas y que también nos han comprendido. Recursos como: dar el tiempo necesario, emitir mensajes claros, repetir el mensaje..., pueden facilitar esta labor.
- Facilitar y colaborar en la incorporación de las ayudas técnicas. Para ello es importante conocer los recursos o apoyos educativos que pueden precisar las personas en su participación en la vida académica.
- En el caso de estudiantes con necesidades específicas, proporcionar información de manera anticipada; fomentar el uso de las tutorías individualizadas; informar al estudiantado de la existencia de la ONEO (Oficina de Atención a Personas con Necesidades Específicas de la Universidad de Oviedo).
- El profesorado debe atender a las adaptaciones curriculares establecidas en los Informes individuales elaborados por la ONEO (adaptación de los tiempos, modelos especiales de prueba, medios materiales y humanos excepcionales, uso de ayudas técnicas, accesibilidad arquitectónica, etc.) sin modificación de la dificultad exigida a todo el alumnado.

Promover la igualdad de oportunidades

Un derecho de todos y todas, una obligación de todas y todos

GLOSARIO BÁSICO

Becaria o becario de acompañamiento y apoyo: Estudiantes seleccionadas o seleccionados “personalmente” por estudiantes con discapacidad, entre su grupo clase, con las mismas asignaturas, profesorado, horarios, etc. Las necesidades específicas del estudiantado con discapacidad en las actividades universitarias y el apoyo al proceso de aprendizaje son las que determinarán la actuación que va a tener como becario o becaria de acompañamiento.

Estudiante mentor o mentora: Estudiante que actúa a modo de figura de referencia para otro compañero o compañera con necesidades específicas y que le proporcionará un apoyo inicial importante y una continuidad de apoyo basada en la necesidad de cuestiones puntuales. La intensidad y duración de la mentoría se establecerá de forma personalizada en función de las necesidades individuales de cada estudiante. El reconocimiento para el estudiantado mentor se hará en función de las horas de dedicación.

Producto de apoyo: De acuerdo con el CEAPAT (Centro de Referencia Estatal de Autonomía Personal y Ayudas Técnicas) y la norma UNE-EN ISO 9999 V2, se define como cualquier producto (incluyendo dispositivos, equipo, instrumentos y software) fabricado especialmente o disponible en el mercado, utilizado por o para personas con discapacidad destinado a facilitar la participación; proteger, apoyar, entrenar, medir o sustituir funciones/estructuras corporales y actividades; o prevenir deficiencias, limitaciones en la actividad o restricciones en la participación.

Ampliación de tiempo: aumentar el tiempo de realización del examen, en el porcentaje indicado por el servicio pertinente en cada universidad o en su defecto orientarse en la normativa para procesos selectivos (ORDEN PRE/1822/2006, DE 9 de junio, por la que se establecen criterios generales para las adaptaciones de tiempos adicionales en los procesos selectivos para el acceso al empleo público de personas con discapacidad).

Anticipación de recursos: Condición que deben cumplir los entornos, procesos, bienes, productos y servicios, así como los objetos, instrumentos, herramientas y dispositivos, para ser comprensibles, utilizables y practicables por todas las personas en condiciones de seguridad y comodidad y de la forma más autónoma y natural posible. Presupone la estrategia de «diseño universal o diseño para todas las personas», y se entiende sin perjuicio de los ajustes razonables que deban adoptarse.

Otros conceptos importantes y generales se encuentran definidos en el artículo 2 del Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social (BOE núm. 289 de 3 de diciembre de 2013).

REFERENCIAS, OTROS RECURSOS Y ENLACES DE INTERÉS

Egea, C. y Sarabia, A. (2001). *Experiencias de aplicación en España de la aplicación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías.* Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.

Imsero (2001). *CIF-Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y la Salud.* Madrid: IMSERSO.

Organización Mundial de la Salud (1983). *Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías. Manual de clasificación de las consecuencias de la enfermedad.* Madrid: Instituto Nacional de Servicios Sociales;

Accesibilidad en PDFs. <https://goo.gl/aEpvmz>

Comité Español de Personas con Discapacidad (CERMI). <https://www.cermi.es/es/>

Formación Curricular en Diseño para todas las personas (CRUE y Fundación ONCE). <https://goo.gl/8BPmBC>

Guía de Accesibilidad de Documentos Electrónicos (UNED). <https://goo.gl/wpBom5>

Guía de adaptaciones en la Universidad (CRUE). <https://goo.gl/utWpDH>

Guía de Atención a la Discapacidad en la Universidad 2017 (Fundación Universia). <https://goo.gl/SoCg8m>

Guía Universitaria para Estudiantes con Discapacidad. <http://guiauniversitaria.fundaciononce.es/>

III Estudio “Universidad y Discapacidad” (Fundación Universia y CERMI). <https://goo.gl/fVF1rK>

NORMATIVA (ORDEN CRONOLÓGICO)

Orden Pre/1822/2006, de 9 de junio, por la que se establecen criterios generales para la adaptación de tiempos adicionales en los procesos selectivos para el acceso al empleo público de personas con discapacidad. (BOE núm. 140, de 13 de junio de 2006).

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. (BOE núm. 140, de 13 de junio de 2006).

Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. (BOE núm. 89 de 13 abril 2007).

Instrumento de Ratificación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, hecho en Nueva York el 13 de diciembre de 2006. (BOE núm. 96, de 21 de abril de 2008).

Decreto 12/2010, de 3 de febrero, por el que se aprueban los Estatutos de la Universidad de Oviedo (BOPA núm. 34 de 11 de febrero de 2010).

Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario (BOE núm. 318 de 31 de diciembre de 2010).

Real Decreto 1707/2011, de 18 de noviembre, por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios. (BOE núm. 297, de 10 de diciembre de 2011).

Acuerdo de 17 de junio de 2013, del Consejo de Gobierno de la Universidad de Oviedo, por el que se aprueba el texto refundido del Reglamento de evaluación de los resultados de aprendizaje y las competencias adquiridas por el alumnado. (BOPA núm. 147 de 26 de junio de 2013).

Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social. (BOE núm. 289 de 3 de diciembre de 2013)

02

Personas con
**DISCAPACIDAD
FÍSICA**

PERSONAS CON DISCAPACIDAD FÍSICA

M^a Ángeles Alcedo Rodríguez
Departamento de Psicología
Plaza de Feijóo, 33003. Oviedo/Uviéu, Asturias
Correo electrónico: malcedo@uniovi.es

¿Qué es la discapacidad física?

La discapacidad física hace referencia al conjunto de alteraciones que restringen la capacidad motriz, que afectan a la ejecución de movimientos, y cuyas consecuencias implican al rendimiento funcional, la actividad y la participación de la persona. Estas alteraciones presentan distintos grados, dando lugar a restricciones totales o parciales del movimiento, dependiendo fundamentalmente de la localización o zona afectada y de la etiología de la enfermedad o trastorno que la provoca.

Así, según la causa y grado de discapacidad, las alteraciones pueden afectar al movimiento de miembros superiores e inferiores, al desplazamiento, al control postural, a la manipulación de objetos y a la articulación del lenguaje. Sin embargo, las limitaciones derivadas de las distintas situaciones de discapacidad no pueden generalizarse, dado que no siempre existe una relación lineal entre el nivel de déficit y la capacidad funcional. Esto es debido a la interacción de factores personales y contextuales (ambiente físico, social y actitudinal en el que vive la persona) que pueden tener un efecto facilitador o de barrera sobre el funcionamiento y la

discapacidad. También es preciso señalar que la discapacidad física no tiene por qué interferir en los procesos de cognición y aprendizaje, si bien en algunos casos puede dar lugar a más lentitud y demora en la expresión oral y escrita de los aprendizajes adquiridos.

La clasificación de esta situación de discapacidad presenta múltiples agrupaciones en función de diversos criterios, debido a la pluralidad y heterogeneidad que presenta esta afectación. Se consideran criterios importantes para su clasificación: a) el carácter congénito-adquirido, b) la dicotomía enfermedad-aparato locomotor; y c) la etiología, presente en los dos anteriores. De hecho, dentro de esta condición también se suele englobar a una gran variedad de deficiencias y enfermedades orgánicas que limitan total o parcialmente la capacidad de realizar una actividad en la forma que se considera usual para una persona. Es el caso de enfermedades crónicas que requieren tratamientos e ingresos hospitalarios prolongados y que interfieren con las responsabilidades académicas adquiridas, en este caso, por el alumnado.

El colectivo de personas con discapacidad física se caracteriza, pues, por una gran heterogeneidad, que abarca desde las discapacidades clásicas hasta el amplio abanico de enfermedades raras o situaciones secundarias a problemas crónicos de salud. Bajo esa denominación se incluyen personas con características personales diferentes, diagnósticos muy diversos, que muestran gran variedad de niveles de funcionamiento, desde personas que presentan una mínima afectación a personas con movilidad muy reducida, y cuyas necesidades de apoyo son, asimismo, muy diversas. Las consecuencias funcionales también varían en función del momento de adquisición de la discapacidad, es decir, si se trata de etiología congénita o adquirida.

En la siguiente tabla se recoge una clasificación que trata de integrar los múltiples criterios utilizados en las clasificaciones generales de la discapacidad y los criterios específicos de las clasificaciones sobre las discapacidades motrices (González, Alcedo, Rueda y Aguado, 2017).

1. Discapacidades físicas motrices

Discapacidades físicas motrices sin afectación cerebral:

1.1.1. Secuelas de poliomielitis

1.1.2. Lesión medular

1.1.3. Amputación

1.1.4. Espina bífida

1.1.5. Miopatía

1.1.6. Escoliosis

1.1.7. Malformaciones congénitas

1.1.8. Otras discapacidades motrices

1.2. Discapacidades físicas motrices con afectación cerebral:

1.2.1. Parálisis cerebral

1.2.2. Accidente cerebro-vascular

Discapacidades físicas por enfermedad

2.2. Epilepsia

2.3. Dolor crónico

2.4. Enfermedad renal

2.5. Otras discapacidades físicas por enfermedad crónica (Cáncer, enfermedades digestivas, fibrosis quística, cardiopatías, etc.)

Discapacidades físicas mixta

3.1. Plurideficiencias

3.2. Secuelas de hospitalización e inmovilización

En síntesis, en el ámbito universitario las implicaciones derivadas de esta situación de discapacidad pueden limitar el acceso y participación del alumnado en determinadas actividades académicas (p.ej. acceso a edificios, espacios comunes, aulas), dificultar la adecuada manipulación de materiales didácticos utilizados en los procesos de enseñanza y aprendizaje (p.ej. libros, material informático), e interferir en los procesos de comunicación e interacción debido a las dificultades en la articulación del lenguaje.

Orientaciones para el profesorado (docencia y evaluación)

Las acciones y medidas que deben ponerse en marcha para garantizar la plena participación del estudiantado con discapacidad física en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y que competen al profesorado universitario, atañen principalmente a la accesibilidad, a las ayudas técnicas y a las adaptaciones de acceso al currículo, pero no a las competencias básicas establecidas formalmente en el currículo o plan de estudios. La no accesibilidad a los espacios, mobiliario y recursos didácticos genera restricciones y/o exclusión de las actividades académicas. Las condiciones del contexto de aprendizaje son las que básicamente determinan y garantizan la plena participación del alumnado con discapacidad física en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Estas adaptaciones se establecerán dependiendo de las necesidades educativas que presente el alumnado y serán, por tanto, específicas de cada persona y deben ajustarse a sus características personales, a la titulación que esté cursando y a las variables contextuales presentes.

Accesibilidad

Se recogen en este apartado las orientaciones relacionadas con: a) la “accesibilidad a las dependencias”, es decir, las cuestiones relativas a las áreas en las que se desarrolla el currículo,

desde las aulas hasta las salidas o prácticas externas, en cuanto a su grado de accesibilidad o adaptación y organización del espacio; y b) la “accesibilidad a los espacios comunes”, es decir, las condiciones de todos aquellos espacios del centro que pueden ser usados por el alumnado, como la biblioteca, las salas de lectura y estudio, las salas de informática, las fotocopiadoras, los despachos del profesorado, la secretaría, los servicios públicos de comunicación, los aseos, la cafetería y los espacios de representación de estudiantes. El proceso de adaptación de los edificios e instalaciones universitarias está siendo más lento de lo esperado y deseado, y es responsabilidad de toda la comunidad universitaria promover las condiciones de accesibilidad basadas en el principio de diseño universal para todas las personas.

- Tener en cuenta la accesibilidad al edificio, al centro y a las aulas y apoyar las demandas de adaptación que sean necesarias y adecuadas.
- Asegurar que los espacios comunes en los que participan estén libres de barreras arquitectónicas y tengan amplitud suficiente de forma que permitan la movilidad y el desplazamiento.
- Reorganizar los espacios, en el caso de existencia de barreras arquitectónicas, para que el alumnado pueda acceder a los lugares donde se desarrolla habitualmente la actividad docente.
- Organizar el aula de forma que exista amplitud de espacios que permitan moverse con facilidad al alumnado que utiliza ayudas técnicas para desplazarse.
- Tener en cuenta la altura en la colocación de paneles informativos.
- Permitir que el o la estudiante se sitúe en un lugar próximo a la puerta del aula ya que favorece la entrada o salida y reduce maniobras de desplazamiento.
- Facilitar el disponer de mobiliario adecuado a sus necesidades para asegurar mayor movilidad y comodidad

en el desarrollo de las tareas (p.ej. mesa para silla de ruedas y mesas y sillas adaptadas).

Ayudas técnicas de acceso a la información

Las orientaciones se centran en aquellas ayudas técnicas que permiten un mejor acceso a la información dada en el aula, ya sea por medios informáticos o de soportes de escritura físicos adaptados. El principal objetivo es facilitar y colaborar en la incorporación de las ayudas técnicas en el aula.

- Apoyar el uso de ayudas técnicas que favorecen el acceso y utilización del ordenador con teclados adaptados para una sola mano, reducidos, ampliados, virtuales, etc., o ratones con sensores ópticos o de boca.
- Permitir el uso de sistemas de apoyos o sistemas alternativos para facilitar la escritura como atriles, bolígrafos, soportes de escritura, pasa-páginas, punteros o teclados digitales.
- Posibilitar el uso de adaptadores o papel pautado para la realización de exámenes de forma que la escritura resulte más legible.
- Facilitar y familiarizarse con los sistemas aumentativos y alternativos de comunicación, como los programas de reconocimiento de voz, que utilizan quienes presentan graves dificultades en el habla o escritura.

Adaptaciones de acceso al currículo

Estas adaptaciones implican modificación o previsión de recursos en la docencia, asistencia a clase y en las pruebas de evaluación para facilitar la participación en las actividades de aprendizaje programadas. Se trata de adaptaciones curriculares no significativas. Es necesario prever que las limitaciones que presenta el estudiantado en la movilidad en

ocasiones dan lugar a mayor lentitud y fatiga en la ejecución de algunas actividades, aspecto que ha de ser tenido en cuenta especialmente durante la realización de exámenes.

- Permitir el acceso al aula una vez comenzada la clase, ya que las dificultades en el desplazamiento enlentecen la marcha.
- Permitir entrar y salir durante el desarrollo de la clase si fuera necesario (p.ej. para acudir al aseo o para tomar medicación), tras avisar previamente al profesorado de esta necesidad.
- Utilizar los medios que proporcionan las tecnologías para construir espacios de enseñanza-aprendizaje virtuales (p.ej. video-conferencias, foros, correo electrónico, plataformas virtuales).
- Proveer los documentos escritos en formato electrónico ya que facilitan su lectura a través de ordenadores.
- Facilitar la grabación oral de las clases cuando existe un grado de afectación de la motricidad fina elevado que impide la escritura.
- Flexibilizar los plazos para la presentación de trabajos cuando su capacidad funcional sea muy limitada.
- Facilitar el tiempo suficiente para la expresión oral si el o la estudiante presenta dificultades en la producción del lenguaje, procurando no interrumpir ni acabar las frases por él.
- Sustituir los objetivos y contenidos que impliquen expresión oral, cuando las limitaciones son significativas, por otros que permitan la expresión a través de sistemas alternativos de comunicación.
- Adaptar la modalidad de examen cuando la limitación funcional provoca un ritmo de escritura más lento (p.ej. formato digital o ayuda de transcriptor, etc.).

- Aumentar el tiempo de realización del examen en el porcentaje indicado por el servicio pertinente vigente en la universidad o bien siguiendo la normativa recogida en la ORDEN PRE/1822/2006, de 9 de junio, por la que se establecen criterios generales para la adaptación de tiempos adicionales en los procesos selectivos para el acceso al empleo público de personas con discapacidad.
- Posibilidad de aplazar la prueba siempre que se justifique adecuadamente con un informe médico emitido por organismo oficial (p.ej. en caso de prescripción de reposo domiciliario o de intervenciones quirúrgicas).
- Permitir la organización del horario de las prácticas externas en función de las necesidades del alumnado.

Orientaciones para el Personal de Administración y Servicios

El acceso de las personas con discapacidad física a determinados entornos o servicios universitarios que deben estar a su disposición supone la necesidad de contemplar aspectos importantes que garanticen su participación en igualdad de condiciones que el resto de miembros de la comunidad universitaria. Con este objetivo se proponen una serie de orientaciones para facilitar conductas y actitudes que garanticen dicho acceso.

- No hay razón para sentirse incómodo al tratar con una persona que presenta una discapacidad física.
- En caso de ofrecer ayuda no la brinde hasta que ésta otorgue su acuerdo. No debemos dar por entendido que toda persona con discapacidad necesita ayuda en todo momento y en toda circunstancia.
- Hablar directamente a la persona con discapacidad. No supongamos que la persona está ausente de ese acto de comunicación, más allá de que necesite apoyos para la

comunicación y de que esté acompañada.

- Tratar de comprender previendo que el tiempo, el ritmo y la pronunciación son distintos cuando la persona presenta limitaciones en el habla. No interrumpir ni completar sus frases.
- En esas situaciones, y si es posible, hacer preguntas cortas que requieran respuestas breves.
- Si las dificultades para comprender el mensaje emitido persisten (p.ej. en personas con parálisis cerebral) pídale que sugiera otra forma de facilitar la comunicación.
- Tener en cuenta hasta dónde pueden alcanzar las personas usuarias de silla de ruedas o bastones, y aquellas con trastornos del crecimiento, y colocar tantos elementos como sea posible al alcance de sus manos.
- Si el mostrador de su servicio es demasiado alto e impide que la persona con discapacidad vea por encima de su superficie, pase al lado de la persona para atenderla.
- Disponer de una tablilla o algún otro medio que permita a la persona completar un formulario o firmar un documento.
- En las situaciones en las que esté realizando un manejo manipulativo, respetar la iniciativa y el ritmo con el que ejecuta la acción, sin interferir en la misma.
- Exhibir señales de advertencia apropiadas cuando el piso esté mojado, pues las caídas representan un grave problema para las personas con trastornos de movilidad.
- Ofrecer indicaciones precisas y adecuadas acerca de las rutas o sendas más accesibles para circular dentro del edificio o campus universitario.

Orientaciones para el estudiantado

Las orientaciones que a continuación se detallan no dejan de ser recomendaciones generales que, además de favorecer la convivencia, potencian relaciones de calidad entre el estudiantado. Una buena relación entre estudiantes con y sin discapacidad no sólo favorece sentimientos de apoyo, compañerismo y ayuda, sino también la adaptación al ámbito universitario y el avance en términos de inclusión entre iguales. Por ello resulta necesario y conveniente:

- Mantener una visión positiva de la situación de discapacidad de tu compañero o compañera posibilita una mayor empatía y calidad en el contacto personal.
- Tratarlos de forma natural, evitando los prejuicios y estereotipos ampliamente fijados en el imaginario colectivo.
- Es imprescindible que por encima de su situación de discapacidad prevalezca su condición de persona.
- Evitar paternalismos y facilitar su toma de decisiones.
- Centrarse en sus capacidades y no en sus limitaciones.
- No decidir, sin contar con su opinión, acerca de su participación en cualquier actividad, simplemente por una presunción acerca de sus limitaciones.
- Es preferible preguntarle abiertamente si necesita ayuda para la realización de cualquier actividad que esté limitada por su movilidad (p.ej. coger un libro de una estantería, abrir puertas o ventanas, desplazarse o eliminar todo obstáculo que esté en su entorno).
- No apresurar la marcha cuando se camina al lado de una persona con limitaciones en la movilidad. Es conveniente adecuar la marcha a su ritmo.
- No empujar ni girar la silla de ruedas de forma brusca. No debemos olvidar que forma parte de su espacio personal.

La persona es quien debe informarnos de cómo manejarla.

- Las personas que usan bastones o muletas necesitan los brazos para mantener el equilibrio, por tanto, se ha de evitar agarrarlas de los brazos.
- No colocarse detrás cuando iniciamos una conversación. La comunicación resulta más fácil cuando las personas están al mismo nivel.
- Hablarle o preguntarle directamente, no a su asistente personal o acompañante. El hecho de que no se comuniquen contigo de la forma que esperas no significa que no tenga capacidad para comunicarse.
- Respetar el ritmo de emisión cuando presenta problemas de articulación del lenguaje. Dale tiempo para que pueda expresarse.
- Si no se comprende su mensaje es mejor decirle que no lo hemos comprendido, pero nunca actuar como si se hubiera entendido.
- Fomentar la colaboración entre compañeros y compañeras para favorecer el préstamo de apuntes, previo consentimiento del estudiantado con discapacidad.
- No lo olvides: las barreras arquitectónicas son excluyentes, sin duda, pero las barreras actitudinales tienen el mismo poder de exclusión y marginación para el alumnado con discapacidad física.

Recursos que puede brindar la ONEO

Las acciones y medidas que se proponen desde la ONEO para garantizar la plena participación del estudiantado con discapacidad física en los procesos de enseñanza y aprendizaje, siempre de forma personalizada, son las siguientes:

Acciones de accesibilidad:

- Realizar un recorrido previo que permita observar las características del entorno en el que va a cursar los estudios y las necesidades concretas de la persona para garantizar el acceso a las distintas dependencias del centro en las que se van a desarrollar las actividades universitarias, la posibilidad de disponer de transporte adaptado, tarjeta aparcamiento, alojamiento adaptado....
- Informar sobre las “Ayudas al transporte para estudiantes con discapacidad” convocadas por la Universidad de Oviedo y dirigidas a estudiantes con discapacidad física y movilidad reducida.

Apoyos de tipo personal:

- Becario o becaria de acompañamiento y apoyo

Productos de apoyo.**Adaptaciones metodológicas y de evaluación:**

- Información al profesorado sobre la existencia de una persona con discapacidad física y con unas necesidades concretas dentro del grupo de estudiantes que tiene asignado en su planificación docente.
- Anticipación del material complementario (artículos, libros, documentos de trabajo...) en formato digital (si es posible): permitirá al estudiantado centrar su atención en la explicación del profesorado, y le facilitará el seguimiento y la comprensión de las explicaciones.
- Adaptación del formato de las pruebas de evaluación de acuerdo a las ayudas técnicas que utilice.
- Ampliación de tiempo.

GLOSARIO

Distrofia muscular: amplio y variado conjunto de enfermedades caracterizadas por una progresiva debilidad y degeneración de los músculos esqueléticos o voluntarios que, en la mayoría de las ocasiones, no presentan afectación del sistema nervioso.

Epilepsia: manifestación clínica resultante de una descarga anormal y excesiva de un grupo de neuronas del sistema nervioso central. La manifestación clínica consiste en un fenómeno anormal, transitorio y súbito, que puede incluir alteraciones de la conciencia, la motricidad y la sensibilidad, o de las funciones psíquica y autonómica.

Espina bífida: alteración del desarrollo neurológico de la médula espinal provocado por un déficit o desarrollo incompleto del cierre del canal óseo, acontecido durante el proceso de gestación, que conlleva limitaciones o déficits en el funcionamiento de los nervios que controlan los músculos y las sensaciones.

Lesión medular: una conmoción, compresión, laceración o sección de la médula que produce una pérdida de la función neurológica por debajo de la lesión. El daño puede implicar ausencia del control motor voluntario de los músculos esqueléticos, pérdida de sensación y pérdida de función autonómica. El alcance de tales pérdidas depende del nivel de la lesión y de la cantidad de daño neural residual.

Parálisis cerebral: grupo de trastornos del desarrollo de la postura y el movimiento, que provocan limitaciones en la actividad, atribuidas a desórdenes no progresivos que ocurren en el desarrollo cerebral fetal o infantil. Los trastornos motores de la PC a menudo se acompañan de alteraciones de la sensación, la cognición, la comunicación, la percepción y/o la conducta, y/o trastornos epilépticos.

Ayudas técnicas: cualquier producto (incluyendo dispositivos, equipo, instrumentos, tecnologías y software) fabricado especialmente o disponible en el mercado, para prevenir, compensar, controlar, mitigar o neutralizar deficiencias,

limitaciones en la actividad y restricciones en la participación.

REFERENCIAS, OTROS RECURSOS Y ENLACES DE INTERÉS

García, M.T., Real, S., Alcedo, M.A. y Aguado, A.L. (2014). La educación inclusiva en la universidad: Pasado, presente y futuro. En M.L. Montánchez, Ortega, S. y Moncayo, Z. (Coord.), *Educación inclusiva: Realidad y desafíos* (pp. 98-110). Ecuador: Facultad de Educación. Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Esmeraldas.

González, E. y Roses, S. (2016). ¿Barreras invisibles? Actitudes de los estudiantes universitarios ante sus compañeros con discapacidad. *Revista Complutense de Educación*, 27 (1), 219- 235.

González, M.M., Alcedo, M.A., Rueda, B. y Aguado, A.L. (2017). Las personas con discapacidad física. En B. Gutiérrez Bermejo y A. Brioso Díez (Coord.), *Desarrollos diferentes* (pp.87-101) Madrid: Editorial Sanz y Torres.

Moneo, B. A. y Anaut, S. (2017). Inclusión del alumnado con discapacidad en los estudios superiores. Ideas y actitudes del colectivo estudiantil. *Revista Española de Discapacidad*, 5(2), 129-148. doi.org/10.5569/2340-5104.05.02.07

Moriña, A. (2017). Inclusive education in higher education: challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 32 (1), 3-17.

Real, S. (2011). *La situación de los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Oviedo* (Tesis Doctoral). Departamento de Psicología. Universidad de Oviedo. digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/3834/5/TD_Sara%20Real%20Castelao.pdf

RECURSOS DE INTERÉS

Asociación de Ayuda a las Personas con Parálisis Cerebral (ASPACE). <https://aspace.org>

Centro Español de Documentación sobre Discapacidad (CEDD). <https://www.cedd.net/es/>

Confederación Española de Personas con Discapacidad Física y Orgánica (COCEMFE). <http://www.cocemfe.es/portal/>

Federación Española de Asociaciones de Espina Bífida e Hidrocefalia (FEBHI) <http://www.febhi.org/>

Federación Española de Enfermedades Raras (FEDER). <https://www.enfermedades-raras.org/index.php/enfermedades-raras>

Federación Nacional de Asociaciones de Lesionados Medulares y Grandes Minusválidos (ASPAYM). <http://www.aspaym.org/>

03

Personas con
**DISCAPACIDAD
VISUAL**

PERSONAS CON DISCAPACIDAD VISUAL GRAVE

Pilar Castro Pañeda
Departamento de Psicología
Plaza de Feijóo, 33003. Oviedo/Uviéu, Asturias
Correo electrónico: cpilar@uniovi.es

¿Qué es la discapacidad visual?

A la mayoría de las personas que vemos sin dificultad nos resulta muy difícil imaginar la vida sin recibir estímulos a través del sentido de la vista. Cualquier desviación de lo que entendemos por “visión normal” tiene una importancia significativa para el ser humano, ya que ninguna parte del organismo puede estar afectada sin que se vea a su vez, afectado el conjunto. De esta forma, los problemas visuales pueden influir, a lo largo de toda la vida de la persona que los tiene, en sus aspectos físicos, cognitivos, comunicativos, emocionales, académicos, sociales y profesionales.

No obstante, las expectativas educativas del estudiantado con discapacidades visuales no deberían ser distintas de aquellas de quienes no tienen estas alteraciones. Está en nuestras manos, en las de las personas que convivimos y trabajamos con ellas, adaptar el ambiente a sus características, para lograr un desarrollo, tanto personal como social, lo más normalizado posible.

Podemos entender la visión como una variable bipolar: en un extremo estarían aquellas personas que pueden ver con total normalidad y, en el otro aquellas personas que carecen de este sentido. Pero entre ambos extremos hay un sinfín de posibilidades.

Cuando hablamos de problemas visuales graves, la Organización Mundial de la Salud (1994) se refiere a la discapacidad visual y distingue dos tipos:

- La ceguera, que abarca desde 0,05 de agudeza visual hasta la no percepción de la luz o una reducción del campo visual inferior a 10°. Estas personas tendrán que utilizar el Braille para el acceso a la información escrita.
- La baja visión, que comprende una agudeza máxima inferior a 0,3 y mínima superior a 0,065. Estas personas poseen un resto visual que les permite la lectoescritura en tinta con apoyos y materiales específicos.

El tipo de resto visual va a depender de la enfermedad que se desarrolla y de la gravedad de la misma.

Aproximadamente, los seres humanos recibimos el 90% de la información del entorno que nos rodea a través del sistema visual. Por lo tanto, el profesorado debe intentar que esa información le pueda llegar al alumnado con problemas visuales graves, a través de los canales sensoriales alternativos, fundamentalmente el oído y el tacto.

Antes de comenzar con las orientaciones dirigidas a los colectivos que se van a relacionar en el día a día con estas personas, es importante mencionar algunas medidas generales que deberían de tomarse desde los Decanatos de las Facultades o desde los Vicerrectorados para favorecer la plena inclusión de este tipo de alumnado en los Campus Universitarios:

- Eliminar las barreras arquitectónicas de todas las estancias del edificio: aulas, biblioteca, cafetería, aseos....
- Colocar indicadores en Braille en las puertas de las

aulas, departamentos, despachos, salidas de emergencia, ascensores, máquinas expendedoras..., del edificio.

- Disponer de maquetas en relieve para dar información general de los edificios del Campus.
- Eliminar obstáculos en el interior del edificio: evitar colocar muebles, extintores, teléfonos, cuadros, vitrinas, etc. en la línea de desplazamiento de las personas, o a una altura incorrecta.
- Dejar, al menos, una pared sin obstáculos en los pasillos y en las aulas.
- Permitir el uso de los perros guía, según se determina en el Real Decreto 3250/1983, de 7 de diciembre, por el que se regula el uso de perros guías de personas con discapacidad visual.
- Intentar resaltar los contrastes de los marcos de puertas y ventanas (para los estudiantes con resto visual).
- Cuidar la iluminación, especialmente en escaleras, pasillos, ascensores, salidas de emergencia...
- Intentar mejorar los contrastes en los enchufes, interruptores y manillas de las puertas, para que se puedan localizar fácilmente.

Orientaciones para el profesorado (docencia y evaluación)

En este apartado intentaremos responder a la siguiente pregunta, *¿Como docente universitario, qué puedo hacer yo para favorecer la inclusión de las personas con discapacidad visual grave en la Universidad?*

Partiendo de la idea de que cada persona con discapacidad grave es un caso único, lo más oportuno es hablar con el o la estudiante y que nos indique qué tipo de adaptaciones

y modificaciones, tanto en la metodología docente como en los materiales y actividades, necesita para poder seguir las clases al mismo ritmo que sus compañeros y compañeras.

A continuación, señalamos algunas pautas a tener en cuenta con este colectivo de personas:

Aula

- Extremar el orden en las aulas, evitando que haya mochilas u objetos en los pasillos.
- Evitar puertas y ventanas entreabiertas.
- Notificar cualquier cambio en el mobiliario del aula.
- Preguntar si necesita una mesa auxiliar para trabajar.
- Intentar que esté situada lo más cerca posible del profesor para que la información verbal le llegue de forma adecuada.
- En el caso de estudiantes con resto visual, permitir que se ubiquen en el lugar del aula en el que las condiciones de luminosidad le sean más favorables.

Desplazamientos

- Preguntar si necesita ayuda en su desplazamiento y, si la necesita, ofrecer nuestro brazo y situarnos un paso por delante e informar de la dirección que vamos a seguir.
- Al subir y bajar escaleras, indicar siempre el primer y último peldaño de la misma.
- Indicar que vamos a atravesar una puerta o pasar por un lugar estrecho, y hacer que pase después de nosotros.

Comunicación

- Tratar con naturalidad, normalmente tendemos a hablarles en un volumen excesivamente elevado.
- Dirigir nuestra mirada hacia la cara de la persona cuando estemos hablando y no a la persona que acompaña.
- Presentarse, decir nuestro nombre y quiénes somos, para que sepa con quién está en ese momento.
- Avisar de nuestra marcha cuando nos ausentamos.
- Llamar por su nombre a las personas cuando nos dirijamos al ellas.
- Evitar expresiones puramente visuales, como “aquí”, “allí”, “esto”, “aquello” ..., que carecen de sentido.
- Utilizar expresiones claras para indicar dónde están las cosas, como por ejemplo “a dos metros a tu derecha”.
- Usar de forma natural palabras de contenido visual como “ver”, “mirar”, etc.
- Preguntar si necesita ayuda antes de dársela, a veces no la necesitan.
- Evitar mensajes que no aportan información objetiva, como “ten cuidado”, “ponte aquí” y utilizar frases más claras como “alto”, “colócate dos metros a la izquierda”.
- En el caso de estudiantes con resto visual, intentar situarnos en su campo visual al dirigirnos a ellos y ellas.

Docencia

La tiflotecnología (del griego «tiflos», que significa ciego) es el conjunto de técnicas, conocimientos y recursos para procurar a las personas con discapacidad visual grave los medios oportunos para la correcta utilización de la tecnología. Todos

ellos van a proporcionar a este alumnado una total autonomía personal y una plena inclusión educativa, profesional y social.

Debemos permitir al alumnado con ceguera la utilización de los siguientes recursos:

- **Revisor de pantalla (Jaws).** Consiste en un software que verbaliza la información que aparece en la pantalla y permite a la persona con ceguera manejar los programas convencionales y consultar páginas en Internet.
- **Línea Braille.** Permite a este colectivo el acceso a la lectura en Braille del texto que aparece en la pantalla de un ordenador, por medio de braille efímero (va apareciendo una línea escrita en braille, que desaparece cuando el usuario lee la segunda y así sucesivamente).
- **Braille'n Speak o braille hablado.** Es uno de los aparatos más utilizados por el alumnado universitario con ceguera. Es un ordenador portátil, con voz sintética, que permite la impresión en tinta o braille de documentos tales como trabajos y exámenes. Consta de un editor de textos para manejar y tratar la información, agenda, calendario (fecha y hora), cronómetro, diccionario, calculadora, etc. Se puede conectar a otros dispositivos como impresora braille o tinta.



Figura 1. Braille's Speak.

Fuente: Banco de imágenes de la ONCE

- **La tableta digitalizadora.** Es una plancha magnética de material plástico sobre la que, mediante un lápiz magnético (que hace las veces de ratón) se puede dibujar, escribir y navegar.
- **Sonobrilie.** Consiste en anotador parlante, que se puede conectar a un monitor, a impresoras braille o tinta, a un ordenador o un teléfono (correo electrónico).
- **Programa Lector de Textos:** licencias adquiridas por la Universidad de Oviedo

El estudiantado con resto visual ha de poder utilizar los siguientes recursos:

- **Magnificadores de pantalla,** o programas de ampliación del tamaño de los caracteres (Magic, Zoom Text...) de la pantalla del ordenador. Permiten a las personas con discapacidad visual acceder a la lectura de la información que aparece en la pantalla en los distintos sistemas operativos, personalizando el tamaño, forma, colores, inversión de pantalla a blanco sobre negro, etc. Si vamos a trabajar en las aulas de informática, sería deseable que dichos programas estuvieran instalados, al menos, en uno de los ordenadores de la sala.
- **Las lupas televisión** que proporcionan imágenes ampliadas por medio de un monitor que puede personalizar, en función de las necesidades visuales del usuario. el tamaño de letra, el contraste y el color.
- **Pupitre-atril,** parecido al tablero de dibujo técnico que le permite trabajar de forma más cómoda.

Para ambos grupos sería recomendable tener en cuenta las siguientes consideraciones:

- Entregar el material docente al alumnado (artículos, libros, documentos de trabajo...) con antelación, en formato digital (si es posible) y con las adaptaciones necesarias, para que puedan realizar las adaptaciones necesarias o solicitarlas a la ONCE.

- Verbalizar lo que se escribe en la pizarra o lo que se muestra en la pantalla, utilizando un lenguaje lo más descriptivo posible.

Evaluación

Volvemos a destacar que lo más importante es preguntarle a la persona sus necesidades y que nos indique qué tipo de adaptaciones y modificaciones debemos realizar en las pruebas de evaluación. Algunas orientaciones que nos pueden ayudar son las siguientes:

- Incrementar el tiempo de realización de la prueba escrita en función de sus necesidades.
- Posibilitar otro tipo de pruebas alternativas (oral, por ordenador, transcripción a Braille de la prueba, etc.).
- Permitir al alumnado con ceguera, tanto la utilización de su Braille'n Speak para la realización del examen, como la entrega de la prueba en formato digital.
- En el caso de alumnado con resto visual, ampliar los caracteres de la prueba escrita o del ordenador al tamaño indicado por el mismo.

Orientaciones para el Personal de Administración y Servicios y para el estudiantado.

En este apartado indicaremos algunas reglas básicas de comunicación y actuación que pueden ayudar a relacionarnos con la persona con discapacidad visual grave.

- Decir nuestro nombre cuando les saludamos o se dirigen a nosotros
- Coger su mano al saludarle, si ella no lo hace.

- Hablar en un tono normal, no elevar la voz
- Indicarle que nos vamos de su lado, de lo contrario puede pensar que seguimos con ella e indicarle nuestro regreso.
- Cuando le digamos que se puede sentar en una silla, es necesario acercarle la mano al respaldo e indicarle que tiene la silla delante.
- Utilizar un lenguaje concreto y no gestual a la hora de señalar la localización de un lugar o un objeto, como por ejemplo "a diez metros a tu derecha".
- Usar de forma natural palabras de contenido visual como "ver", "mirar" ...
- Preguntar si necesita ayuda antes de dársela, a veces no la necesitan.
- Evitar mensajes que no aportan información objetiva, como "ten cuidado", "ponte aquí" ...y utilizar frases más claras como "alto", "colócate dos metros más a la izquierda".
- En el caso de estudiantes con resto visual, intentar situarnos en su campo visual al dirigirnos a ella.

Desplazamientos

- Preguntar si necesita ayuda en su desplazamiento, y si la necesita ofrecer nuestro brazo y situarnos un paso delante de ella, informándole de la dirección que vamos a seguir.
- Al subir y bajar escaleras, indicar siempre el primer y último peldaño de la misma.
- Indicarle que vamos a atravesar una puerta o por un lugar estrecho, y hacer que pase después de que hayamos pasado.

Recursos que puede brindar la ONEO

Las acciones y medidas que se proponen desde la ONEO para garantizar la plena participación del estudiantado con discapacidad visual en los procesos de enseñanza y aprendizaje, siempre de forma personalizada, son las siguientes:

Acciones de accesibilidad

Apoyos de tipo personal:

- Becario o becaria de acompañamiento.
- Alumnado mentor.

Productos de apoyo

Adaptaciones metodológicas y de evaluación:

- Información al profesorado sobre la existencia de una persona con discapacidad visual y con unas necesidades concretas dentro del grupo de estudiantes que tiene asignado en su planificación docente.
- Ubicación en las primeras filas en el aula para facilitar la visión de la pizarra o la pantalla.
- Verbalizar todo lo que se imparte a través de imágenes o de la pizarra.
- Anticipación del material complementario (artículos, libros, documentos de trabajo...) en el formato digital: permitirá al estudiantado centrar su atención en la explicación de profesorado, y le facilitará el seguimiento y la comprensión de la misma.
- Formato del material gráfico y exámenes: tipo de letra, tamaño e interlineado adaptado a las necesidades concretas.

- Ampliación de tiempo para la realización de los exámenes.
- Disponibilidad suficiente de papel para realizar las actividades escritas.
- Corrección: no tener en cuenta la grafía.

GLOSARIO

Braille: Código de lecto-escritura basado en combinaciones de seis puntos dispuestos en una matriz de dos columnas y tres filas. Dicho código se percibe mediante el tacto.

Ceguera total: ausencia total de visión o, si se percibe luz, no es útil para la orientación.

Ceguera parcial: se percibe luz, bultos, a veces colores..., que le son útiles para la orientación y movilidad, pero la visión de cerca es insuficiente.

Deficiencia visual severa: se percibe volúmenes y colores, objetos y caracteres impresos a pocos centímetros con ayudas ópticas (gafas, lupas...)

Deficiencia visual moderada: se percibe objetos y caracteres impresos a pocos centímetros sin necesidad de ayudas ópticas.

Guía vidente: acompañante de la persona con ceguera. El guía debe de aportar muy poca información verbal, ya que la información necesaria vendrá dada por sus movimientos y posición de su cuerpo. La persona con ceguera desliza el dorso de su mano hasta localizar el brazo del guía. La persona con ceguera va un paso por detrás del guía (esto es importante para poder recibir con la suficiente antelación los desniveles y la dirección). El guía mantiene el brazo a lo largo del cuerpo y su hombro estará justo delante del hombro contrario de la persona a la que guía.

Pérdida de agudeza visual: afecta a aquellas personas cuya capacidad para identificar visualmente detalles está seriamente disminuida.

Pérdida de visión periférica: afecta a quienes no poseen la totalidad del campo visual.

REFERENCIAS, OTROS RECURSOS Y ENLACES DE INTERÉS

Organización Mundial de la Salud. (1980): Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDMM): Manual de clasificación de las consecuencias de la enfermedad. Madrid. INSERSO (última edición con nuevo prólogo en 1994).

Real Decreto 3250/1983, de 7 de diciembre, por el que se regula el uso de perros guías de personas con discapacidad visual.

Centro de Investigación, Desarrollo y Aplicación Tiflotécnica.
<http://cidat.once.es/>

Curso Educación Inclusiva y personas con discapacidad visual.
<http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/129/cd/indice.htm>

Curso Básico de Autoaprendizaje sobre “Relación y Comunicación con Personas con Ceguera y Deficiencia Visual”. <http://www.once.es/otros/trato/>

04

Personas con
**DISCAPACIDAD
AUDITIVA**

PERSONAS CON DISCAPACIDAD AUDITIVA

Asunción Monsalve González
Departamento de Psicología
Plaza de Feijóo, 33003. Oviedo/Uviéu, Asturias
Correo electrónico: monsalve@uniovi.es

¿Qué es la discapacidad auditiva?

Las pérdidas auditivas graves que tienen lugar en la infancia llevan consigo alteraciones comunicativas y cognitivas difícilmente imaginables ya que la sordera es una discapacidad discreta, apenas visible. Sin embargo, las consecuencias para el desarrollo y la comunicación de las personas que la experimentan pueden llegar a ser muy importantes y condicionar completamente su vida.

Los términos utilizados para referirnos a esta realidad suelen ser sordera, discapacidad auditiva, deficiencia auditiva o hipoacusia. Ya que existen connotaciones y matices entre ellos (que escapan al interés de esta guía) puede ser interesante preguntar a la persona (si el contacto va a ser duradero) cuál de estos términos prefiere o con cuál se identifica o se siente más cómoda.

Cuando la pérdida auditiva es grave provoca, entre otras consecuencias, una dificultad importante en la adquisición del habla por parte de la persona, trastornos de la voz y alteraciones en el uso del lenguaje tanto oral como escrito. Además, en gran parte de los casos, suele aparecer un

retraso variable en el aprendizaje, así como repercusiones psicológicas, tanto en su carácter como en su comportamiento, que dependerán del grado, del tipo de sordera, así como de la intervención recibida.

Las dificultades que en la voz y en el habla tienen las personas con sordera suelen ser conocidas; sin embargo, es más desconocida otra consecuencia especialmente limitante. Y es que la sordera compromete seriamente el aprendizaje y uso correcto del lenguaje escrito (al fundamentarse este en el lenguaje oral). De este modo, muchas personas sordas han visto limitada su capacidad para adquirir conocimientos, sus posibilidades de aprender de modo autónomo y el acceso a la información lingüística en cualquiera de sus formatos gráficos. A partir de aquí aparece, en gran parte de los casos, un evidente aislamiento informativo y cultural, un menor conocimiento de la realidad, el aislamiento social, problemas personales, laborales, etc. Todo esto ha hecho que, históricamente, muy pocas personas sordas hayan llegado a la Universidad, pero esta situación ha empezado a cambiar en las últimas dos décadas.

Las repercusiones que una sordera tendrá en la vida de las personas que la tienen dependen de diferentes factores. Entre ellos podemos señalar la gravedad de la pérdida auditiva y, muy especialmente, el momento evolutivo en el que la pérdida auditiva se ha producido, siendo determinante si la persona se ha quedado sorda después de haber adquirido cierto nivel de lenguaje oral (a partir de los 6 años, por ejemplo) o si se trata de una sordera congénita, en cuyo caso no va a contar con imágenes auditivas ni fonológicas del habla, lo que va a dificultar la adquisición del lenguaje oral y otros aspectos del desarrollo.

Ante la gravedad de las consecuencias que para el desarrollo de la persona ha tenido históricamente la sordera cuando no es detectada, diagnosticada e intervenida precoz y adecuadamente, se han puesto en marcha programas de detección precoz de la hipoacusia que, junto con los avances tecnológicos, han cambiado el pronóstico de las generaciones actuales de niños y jóvenes sordos. La situación actual ofrece, pues, argumentos para observar el futuro de las nuevas

generaciones, con un optimismo nuevo y fundado. Esto hace que las y los jóvenes sordos lleguen con mayor frecuencia a la Universidad.

Los avances tecnológicos han mejorado enormemente el mundo de la discapacidad y muy especialmente el de la discapacidad auditiva. En este campo, el tecnológico, se suceden de manera constante nuevas aportaciones, que son permanentemente perfeccionadas. Así, las personas sordas portarán audífonos digitales, implantes cocleares y, posiblemente, un equipo de Frecuencia Modulada (FM) para su utilización dentro del aula. Estas ayudas tecnológicas forman parte de la persona sorda y dependen de ellas para su correcto desenvolvimiento cotidiano. De todos modos, y aunque estas ayudas les posibilitan una mejor audición, no debemos olvidar que su sistema de percepción auditiva está alterado y que su modo de oír es diferente al de la persona oyente y necesitarán, por ello, que utilicemos estrategias visuales que faciliten y apoyen la comunicación.

En caso de que la y el estudiante sordo se comunique preferentemente con la Lengua de Signos (LS) podrá solicitar la presencia de un intérprete en el aula, a través de la ONEO quien gestiona el servicio.

Orientaciones generales

- Llamar su atención para establecer la comunicación antes de comenzar a hablar, tocando en el brazo o en el hombro (nunca tocar a una persona sorda en la cabeza). Si el contacto no es posible, porque hay bastante distancia, se puede llamar su atención de otras formas: moviendo el brazo dentro de su campo visual, golpeando fuerte el suelo, golpeando suave la mesa para que note las vibraciones o apagando y encendiendo las luces.
- Procurar que la conversación con la persona sorda se desarrolle en un lugar luminoso y evitar estar a contraluz.
- Establecer contacto visual con la persona sorda mientras

se habla. No debemos circular ni pararnos en lugares donde se interrumpa el contacto visual.

- Hablar a un ritmo tranquilo (ni excesivamente rápido, ni muy despacio), vocalizando de forma clara, pero sin exagerar.
- Utilizar frases cortas o sencillas para la total comprensión de lo que se está diciendo. Si no te comprende, repíteselo. Si es necesario, busca otras palabras que tengan el mismo sentido o di de otra forma la frase.
- Hablar sin taparnos la boca ni colocar delante ningún objeto (bolígrafo, manos...).
- Utilizar la expresión facial: es un elemento de gran ayuda, así como los componentes que completan el discurso verbal (gestos, escritura...).
- Respetar y tener en cuenta la atención dividida de la persona sorda si se quiere que siga una explicación al completo. No hay que dar información hablada a la vez que se señala algún estímulo visual, como un texto, una imagen o un objeto; hay que esperar a que la persona sorda lo haya acabado de mirar para continuar con la explicación. Esto hace que los tiempos de reacción de las personas sordas aumenten respecto a los tiempos de los oyentes: demos tiempo a que vean, demos tiempo a que escuchen y demos tiempo, después, a que respondan.
- Según los restos auditivos de la persona con discapacidad auditiva, quizás ayude el hecho de aumentar un poco la intensidad de la voz. Pero no hace falta gritar, ya que hace perder expresión facial y además resulta inútil para aquellas personas sordas con pérdidas auditivas severas o profundas.
- Advertir a la persona sorda acerca de la información acústica del entorno (alarmas, timbres, cláxones, etc.) para que no quede excluida de los mensajes dirigidos a una mayoría oyente.
- Si son varias las personas que van a intervenir en la

conversación, lo adecuado es colocarse en círculo, ya que ello facilita la buena visibilidad.

- Indicar quién va a intervenir antes de que lo haga, en las conversaciones en grupo, y respetar los turnos evitando solapamientos hablando varias personas a la vez. Si esto ocurre, podemos repetir alguna de las intervenciones.
- Si no hemos entendido algo de lo que la persona sorda ha expresado, pidámosle que lo repita. No le hagamos ver que lo hemos comprendido si no es así; puede dar origen a malentendidos, malestar y ruptura de la comunicación.
- Mirar a la persona sorda mientras le hablamos y no al intérprete, en caso de que utilice su mediación.

Orientaciones para el profesorado (docencia y evaluación)

Además de las orientaciones generales para la comunicación apuntadas en el apartado anterior:

Orientaciones para el desarrollo de la docencia

- Facilitar una buena posición en el aula de modo que se permita la lectura labial como apoyo y que la distancia entre el profesorado y la persona sorda sea la adecuada para que haya un buen aprovechamiento de la prótesis o el implante.
- Facilitar parte o la totalidad del contenido de las clases. Si la persona sorda pudiera contar con los “apuntes” o presentaciones con anterioridad a la exposición, podría centrar su atención en la explicación del profesorado, facilitándole así, enormemente, su seguimiento y comprensión, ya que reduciría uno de sus grandes problemas: percibir auditivamente el discurso oral y tomar notas simultáneamente. El profesorado tiene, por tanto,

que tener en cuenta que para la persona sorda no es siempre posible este procesamiento simultáneo (atención dividida).

- Facilitar por escrito plazos de presentación de trabajos, líneas generales del curso, grupos de prácticas... y cualquier información imprescindible para el correcto seguimiento de la actividad del aula.
- Si fuera necesario, la persona sorda utilizará un equipo de FM. Si es este el caso ella misma nos lo indicará y nos dirá cómo debemos colocárnoslo. El equipo de FM (emisor) podrá ir colgado al cuello, o sujeto mediante una pinza a altura de la cintura. De él saldrá un cable con un pequeño micrófono que la y el docente se colocará a unos 20 cm de la boca (es importante que no roce con colgantes, pañuelos...). Así, por FM la voz del profesorado llegará a la persona sorda (a través de sus audífonos o implantes) sin importar la distancia que haya entre ambas personas (el profesorado podrá pasear por el aula o girarse sin que la interacción desaparezca). A pesar de ello, siempre es preferible comunicar de modo que la persona sorda pueda no sólo escuchar nuestra voz sino también ver nuestro rostro y nuestros labios.

Según las necesidades docentes, puede ser necesario conectar, al equipo de FM, un ordenador portátil, un equipo de música, etc. Esto se realizará con cables conectores tipo Jack o RCA (el propio alumno o alumna nos informará).

- En caso de que durante las clases esté presente un o una intérprete de Lengua de Signos Española, no nos dirigiremos al intérprete, sino a la persona sorda que es con quien estamos comunicándonos.
- Proporcionar a la persona sorda un guion con los puntos más importantes si se proyectan vídeos no subtítulos para que pueda seguir su desarrollo o, en caso necesario, contar con el o la intérprete.
- Si un o una estudiante realiza alguna pregunta durante el desarrollo de la clase, sería conveniente que el profesorado

le pidiera que se pusiera de pie y se colocara de modo que fuera visto por su compañero o compañera sorda o bien reformular la pregunta en alto para que pueda leerla en los labios o bien escucharla mediante el equipo de FM.

Evaluación

- Incrementar el tiempo de realización del examen, si la persona con sordera lo solicita, en función de su capacidad de comprensión lectora.
- Redactar las preguntas de forma clara para facilitar la comprensión.
- Captar la atención de la persona sorda antes de comenzar a hablar, si durante el desarrollo del examen damos alguna indicación o aclaración. Asegurémonos de que, en caso de que algún o alguna estudiante realice una pregunta de interés general, también la persona sorda se ha enterado y ha comprendido la pregunta y el comentario o respuesta.
- Permitir el uso de un diccionario de sinónimos para facilitar la comprensión de los enunciados, si la persona lo solicita.
- Facilitar la presencia de un o una intérprete para la realización del examen, en caso de que la persona sorda lo necesite para resolver posibles dudas en la interpretación de los enunciados, realizar preguntas al profesorado o comprender sus indicaciones o avisos.
- Ofrecer la posibilidad de sustituir los exámenes orales por exámenes escritos o por exámenes en Lengua de Signos utilizando la mediación de un o una intérprete.

Orientaciones para el Personal de Administración y Servicios

Todas las indicaciones ofrecidas en el apartado de “Orientaciones generales” pueden ser útiles al personal de Administración y servicios. Además, es recomendable apoyar nuestras explicaciones con escritura y apoyos visuales. Ofrecerle notas aclaratorias con fechas o trámites a realizar.

Orientaciones para el estudiantado

- Posibilitar que la persona sorda pueda sentarse en las primeras filas ya que, desde allí, tendrá una mejor percepción auditiva y visual de los contenidos impartidos.
- Facilitarle, si así lo solicita, apuntes o notas con los contenidos docentes.
- En caso de trabajar en pequeños grupos dentro o fuera del aula:
 - Formar un pequeño círculo o colocarnos todos frente a la persona sorda posibilitando la visión de todas y todos. Marcar con un gesto (levantando la mano, por ejemplo) quién va a tomar la palabra en cada momento para facilitar el seguimiento de la conversación.
 - Tener en cuenta que sus tiempos de reacción suelen ser mayores que los de una persona oyente; por tanto, deberemos hablar tranquilamente y darle tiempo para que él o ella intervenga.
 - Hacer esquemas, cuadros o listas con las ideas que se van aportando en el grupo.
 - Nunca hablemos simultáneamente varias personas. Si esto ocurre, repitamos la información.
 - Si la persona sorda está tomando notas o mirando a otro lado y alguien va a intervenir, llamar su atención con un

ligero toque en el hombro o en la pierna, un golpecito en la mesa o cualquier otro modo que resulte natural.

Si un o una estudiante pregunta algo durante la clase, sería conveniente que se colocara de modo que fuera visto por su compañero o compañera sorda o bien reformular la pregunta en alto para que pueda leerla en los labios o bien escucharla mediante el equipo de FM.

Recursos que puede brindar la ONEO

Las acciones y medidas que se proponen desde la ONEO para garantizar la plena participación del estudiantado con discapacidad auditiva en los procesos de enseñanza y aprendizaje, siempre de forma personalizada, son las siguientes:

Acciones de Accesibilidad:

- Subtitulado de videoconferencias y material complementario (películas...) en la medida de lo posible para facilitar el seguimiento y comprensión de las mismas.

Apoyos de tipo personal:

- Intérprete de Lengua de Signos (ILSE), que acompañará al estudiantado en todas las actividades académicas: clases expositivas, clases prácticas, tutorías, exámenes, etc.

Productos de Apoyo:

- Utilización de una “Emisora de F.M.” para facilitar el seguimiento de las clases al percibir la voz del profesorado por encima de cualquier ruido ambiental.

Adaptaciones Metodológicas y de Evaluación:

- Información al profesorado sobre la existencia de una persona con discapacidad auditiva y con unas necesidades concretas dentro del grupo de estudiantes que tiene

asignado en su planificación docente.

- Ubicación en las primeras filas en el aula para facilitar la comprensión a través de la LabioLectura.
- Anticipación del material complementario (artículos, libros, documentos de trabajo...): permitirá al estudiantado centrar su atención en la explicación del profesorado, y le facilitará el seguimiento y la comprensión de las mismas.
- Confirmar que ha recibido la información oral adicional expresada en el aula.
- Tablón de anuncios del campus virtual en el que aparezcan las fechas importantes a tener en cuenta: exámenes, entrega de trabajos, exposiciones...
- Ampliación de tiempo para la realización de los exámenes (descrito en el Glosario de la presentación)
- Explicaciones adicionales en preguntas de dudosa comprensión durante los exámenes.
- Corrección: no tener en cuenta la expresión escrita.

GLOSARIO

Implante coclear: Dispositivo electrónico capaz de sustituir la función del oído interno dañado. Se coloca en aquellos casos en los que el oído interno, en concreto la cóclea, tiene una destrucción prácticamente total de sus células (células ciliadas). En estos casos, el implante coclear (IC) permite estimular directamente el nervio auditivo, a través de una serie de electrodos. Por tanto, es un transductor que transforma las señales acústicas (mecánicas) en señales eléctricas que estimulan directamente el nervio auditivo. El IC tiene unos componentes internos (colocados mediante cirugía) y unos componentes externos que se colocarán detrás del pabellón auricular y sobre el cráneo. Los componentes externos

necesitan ser programados (aproximadamente un mes después de haberse realizado la cirugía) para su funcionamiento. De esta manera el cerebro puede empezar a recibir señales sonoras, aunque éstas son diferentes a las que reciben los oyentes. El IC por tanto, proporciona una forma de audición diferente; por ello, es imprescindible que la persona con implante realice intervención y terapia. Sin ese entrenamiento el dispositivo no tendrá ninguna utilidad.

Intérprete de Lengua de Signos española: es un o una profesional competente en la Lengua de Signos Española (LSE) y en el español oral. Será capaz de interpretar los mensajes emitidos en una de esas lenguas a su equivalente en la otra, de forma eficaz. Es decir, es un puente de comunicación entre la lengua oral y la LSE. Su trabajo debe llevarse a cabo dentro del respeto a las normas profesionales y deontológicas. Estas normas se recogen en su Código Ético del Intérprete de Lengua de Signos y de la Guía-Intérprete de Personas Sordociegas, cuyos principios fundamentales son la Confidencialidad, Neutralidad y Fidelidad.

Lectura labio-facial (LLF): es una técnica basada en la observación de los movimientos de los labios y el rostro que sirve de ayuda o complemento a la percepción auditiva para percibir y comprender el habla.

Lengua de Signos: La lengua de signos es la lengua natural de las personas sordas pudiendo acceder, a través de ella, a todo tipo de información, desde una conversación cotidiana hasta mensajes complejos con un alto grado de abstracción. Por tanto, las lenguas de signos poseen una complejidad estructural similar a la de las lenguas orales. Por ser una lengua visual, utiliza las dimensiones de espacio y movimiento para transmitir información sobre diversos parámetros espaciales simultáneamente. Se trata de una lengua que utiliza, como soporte material de sus mensajes, una serie de gestos o signos producidos, sobre todo, pero no exclusivamente, por el movimiento de las manos, al que se añaden, la expresión de la cara u otras partes del cuerpo, así como los movimientos de la boca (pero no la articulación de las palabras). No existe una Lengua de signos universal, sino que cada lengua oral posee su correspondiente lengua signada.

REFERENCIAS, OTROS RECURSOS Y ENLACES DE INTERÉS

- Alegría, J. y Domínguez, A.B. (2009). Los alumnos sordos y la lengua escrita. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), 95-111.
- Eyaralar, B. y Bruno, J. (2002). Programa de atención al déficit auditivo infantil. Consejería de Salud y Servicios Sanitarios del Principado de Asturias.
- Monsalve, A. (2011). *Guía de intervención logopédica en las deficiencias auditivas*. Madrid: Síntesis.
- Torres, S., Rodríguez, J. M., Santana, R. y González, M. A. (1995). *La deficiencia auditiva. Aspectos psicoevolutivos y educativos*. Málaga: Aljibe.
- Torres, S. Urquiza, R. y Santana, R. (1999). *Deficiencia auditiva. Guía para profesionales y padres*. Málaga: Aljibe.
- Real, S. (2011). *La situación de los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Oviedo (Tesis Doctoral)*. Departamento de Psicología. Universidad de Oviedo. <https://goo.gl/W5uS1j>
- APADA (Asociación de Padres y Amigos de Deficientes Auditivos de Asturias). <http://www.apada.es/>
- CNSE (Confederación Estatal de Personas Sordas). <http://www.cnse.es/>
- FESOPRAS (Federación de Sordos del Principado de Asturias). <http://www.fesopras.org/>
- Fundación Padre Vinjoy. <https://www.vinjoy.es>

05

Personas con
**TRASTORNO DEL
ESPECTRO DE
AUTISMO**

PERSONAS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO DE AUTISMO (Síndrome de Asperger)

Laura E. Gómez Sánchez
Departamento de Psicología
Plaza de Feijóo, 33003. Oviedo/Uviéu, Asturias
Correo electrónico: gomezlaura@uniovi.es

¿Qué es el Síndrome de Asperger?

El síndrome de Asperger supone una dificultad para entender el mundo social que comienza en la infancia, la niñez o la adolescencia. Anteriormente, se clasificaba dentro de los trastornos generalizados del desarrollo (Asociación Americana de Psiquiatría, 2000). Dentro de esta categoría más genérica, el síndrome de Asperger se distinguía de otros trastornos relacionados como el autismo.

Según esta clasificación, el síndrome de Asperger se caracteriza por una importante alteración en la interacción social que puede manifestarse de muy diversos modos, entre ellos: limitaciones en la expresión no verbal (en el contacto ocular, la expresión facial, la postura, los gestos), dificultades en las relaciones con los iguales (falta de comprensión de convencionalismos, escaso interés por relacionarse, pobres habilidades para hacer amigos, dificultad para compartir intereses, preferencia por actividades

solitarias), problemas con la empatía o la reciprocidad social (persistir en un tema de conversación a pesar de la falta de interés para otros, comentarios inoportunos, problemas para detectar las emociones de los demás), intereses absorbentes por determinados temas (pudiendo llegar a convertirse en verdaderos expertos en la materia y obtener grandes éxitos profesionales), movimientos torpes y poco coordinados (que pueden reflejarse en su escritura), lenguaje pedante (excesivamente formal, vocabulario extenso e idiosincrásico), excelente memoria, hiperactividad y problemas de atención (a menudo absortos en sus propios pensamientos).

Las personas con síndrome de Asperger suelen presentar dificultades para comprender normas y reglas implícitas, las intenciones de los demás, los dobles sentidos, las ironías, los sarcasmos o las mentiras. Suelen hablar con un tono alto (a veces con un tono muy bajo) y utilizar una entonación peculiar. A veces hablan mucho, pero puede costarles comprender conversaciones muy largas. Cuando se sienten confusas, a menudo cambian de tema. Sus dificultades pueden llevarles a querer pasar desapercibidos o, por el contrario, a hacerse notar excesivamente con continuas intervenciones. Suelen ser personas nobles e ingenuas.

También suelen mostrar dificultades para gestionar el tiempo y para organizarse, lo que puede repercutir en la realización de las tareas encomendadas. Sin embargo, pueden acabar con gran éxito aquellas tareas que tienen metas claramente definidas, se ajustan a sus intereses y no implican una alta demanda social. Debe tenerse en cuenta que disfrutan de las rutinas (a veces presentan rituales) y los contextos altamente estructurados, mientras les desagradan los imprevistos o cambios inesperados. En ocasiones, pueden ser excesivamente perfeccionistas. Tienen inteligencia normal o, en ocasiones, superior a la media o con habilidades extraordinarias en ámbitos restringidos. En ocasiones presentan escasa sensibilidad a niveles bajos de dolor y expresan hipo o hiperreactividad a determinados olores, sonidos, texturas o sabores. Presentan con frecuencia síntomas de ansiedad o depresión.

Debe notarse que la clasificación en la que se proponía el síndrome de Asperger como diagnóstico o trastorno específico

está hoy obsoleta. Entre las numerosas limitaciones de esta antigua clasificación destaca la gran imprecisión de los límites entre los distintos cuadros descritos dentro de los trastornos generalizados del desarrollo. Por ello, las nuevas clasificaciones proponen adoptar un enfoque dimensional y englobar todos estos cuadros bajo una única denominación (Asociación Americana de Psiquiatría, 2013).

Según esta perspectiva, hoy no sería correcto hablar de síndrome de Asperger sino de trastorno del espectro del autismo (TEA), lo que ha generado no poca polémica y malestar entre aquellos que defienden la especificidad del síndrome y la identidad de las personas que presentan esta condición. Con frecuencia, las personas anteriormente diagnosticadas con síndrome de Asperger son hoy clasificadas como personas con TEA con nivel 1 de gravedad. A veces, son también designadas personas con TEA de alto funcionamiento.

A modo de resumen, sin ánimo de proporcionar un listado exhaustivo ni descriptivo de todas las personas con síndrome de Asperger, en la Tabla 1 se recogen algunas de las características más frecuentemente observadas.

Fortalezas	Limitaciones
Fuerte motivación por aprender	Interés en temas muy específicos
Buena capacidad intelectual	Dificultad en pensamiento abstracto, imaginación y capacidad de generalización
Buena decodificación lectora	Dificultad en comprensión lectora Dificultad en escritura (grafomotora)
Buen procesamiento visual	Torpeza motora

Excelente memoria mecánica	Problemas de planificación y organización Dificultad para priorizar tareas Problemas de atención e hiperactividad
Buen nivel de lenguaje	Dificultades en la pragmática del lenguaje Lenguaje pedante, excesivamente técnico o formal Volumen alto y entonación monótona
Vocabulario extenso	Lenguaje idiosincrásico
Sinceridad, lealtad e ingenuidad	Dificultad para relacionarse Dificultad para comprender claves sociales y señales no verbales
Sentido de justicia	Dificultad para establecer contacto ocular
Seguimiento de normas	Dificultad para ponerse en lugar de los demás y predecir sus reacciones (sufrimiento ajeno, rechazar peticiones, pedir favores)
Facilidad para percibir detalles	Literalidad (dificultad para comprender dobles sentidos, metáforas, ironías, humor...)
Perfeccionismo	
Persistencia en objetivos	Dificultad para trabajar en equipo
Preferencia por las rutinas y el orden	Ansiedad y resistencia ante los cambios Rituales y movimientos estereotipados
Consciencia de sus dificultades	Dificultad para expresar emociones Ansiedad, depresión, aislamiento

Tabla 1. Características frecuentes en las personas con síndrome de Asperger

Orientaciones para el profesorado (docencia y evaluación)

El profesorado puede beneficiarse de estar prevenido de situaciones académicas típicas en alumnado con síndrome de Asperger, tales como:

- Suspenso reiterado de exámenes (no siempre motivado por la desorganización y falta de comprensión a la hora de estudiar la asignatura, sino también por los problemas para comprender lo que se les pregunta en las pruebas de evaluación).
- Interrupciones continuas en clases y pruebas de evaluación, que suelen paliarse fácilmente proporcionando instrucciones específicas acerca de cuáles son los momentos adecuados para realizar comentarios, preguntas o levantarse, así como sobre las mejores formas de solicitar el turno de palabra y qué conductas pueden resultar inapropiadas.
- Faltas de asistencia, con frecuencia provocadas por problemas en la localización del aula, confusiones con los horarios, por cambios que el estudiante no ha llegado a conocer o comprender, o por haber llegado tarde y no haber querido interrumpir la sesión ni llamar la atención.
- Aislamiento, burlas y risas por parte del resto de la clase (a menudo propiciadas por la falta de conocimiento sobre el síndrome de Asperger).

Hay que tener en cuenta que cada persona es diferente, única. Por ello, no existen recetas únicas que sirvan para todo el alumnado con síndrome de Asperger. Cada persona tiene necesidades particulares que deben atenderse mediante la provisión de apoyos individualizados, adaptados a cada caso en particular. No obstante, a continuación, se proporcionan recomendaciones generales para dar respuesta a algunas de las demandas más comunes en la docencia universitaria:

- Disponer de información básica sobre el síndrome de Asperger, como la aportada en esta guía y en las referencias, recursos y enlaces proporcionados al final de esta sección.

- Establecer contacto, si existe, con el profesorado tutor de la persona con síndrome de Asperger, quien actuará de mediadora en el caso de dudas o problemas específicos.
- Diseñar el currículo de la asignatura teniendo en cuenta los principios del diseño universal para el aprendizaje.
- Entrevistarse de forma periódica con la persona con síndrome de Asperger para detectar posibles dificultades con la asignatura (dada su tendencia a evitar la interacción social, resulta conveniente que en este caso sea el profesorado quien le anima a concertar las tutorías).
- Dar a conocer la situación y características del síndrome de Asperger al resto del grupo para fomentar las relaciones con el resto del alumnado, siempre y cuando la persona esté de acuerdo con hacer pública su condición.
- Generar dinámicas que favorezcan el establecimiento de redes de apoyo y un contexto tolerante entre el alumnado. Conviene tener en cuenta que muchas personas con síndrome de Asperger llegan a la Universidad con una larga experiencia previa de acoso, burlas y discriminación, por lo que pueden requerir apoyo para que tales dificultades no se perpetúen ni incrementen durante sus estudios universitarios.
- Proporcionar instrucciones claras, directas y precisas acerca de las tareas a realizar (p. ej.: máxima estructuración y reglas explícitas). Asegurarse de que el estudiantado tiene claros los objetivos, los pasos a seguir y los plazos de entrega. Suele ser muy útil cerciorarse de que tales instrucciones quedan registradas por escrito en algún tipo de agenda o soporte informático.
- Evitar explicaciones con dobles sentidos o metáforas, teniendo en cuenta que la persona atenderá a la literalidad del contenido (o, en su defecto, proporcionarle información complementaria que le permita comprender el sentido de lo explicado, usando frases cortas y simples).
- Complementar la información verbal con materiales

- visuales (p. ej., diapositivas, lecturas en el campus virtual, apuntes escritos, gráficos, pictogramas, palabras clave). Resulta útil proporcionar estos materiales con antelación para facilitar el seguimiento de la clase.
- Proporcionar tiempo suficiente para responder (esperar al menos seis segundos para que pueda procesar la pregunta y pensar una respuesta).
- Permitir el uso de grabadoras u ordenadores para tomar apuntes en las clases cuando existan problemas en la escritura.
- Minimizar posibles distractores ambientales. Además de sus problemas para centrar la atención, debe tenerse en cuenta que algunas personas presentan sinestesias.
- Respetar su necesidad de soledad y permitirle trabajar de forma independiente. En el caso de que sea imprescindible el trabajo en grupos, es recomendable que pueda trabajar, al menos, con una o dos personas conocidas, que sean de su agrado y sensibles a las características del síndrome. Repartir claramente las tareas en los trabajos en grupos y proporcionar alternativas para reducir la interacción social (p. ej., permitir el uso de las nuevas tecnologías).
- Crear ambientes estructurados y predecibles, avisando de los cambios con antelación suficiente, preferiblemente por escrito (ej., sustitución de profesores, cambios de horarios, supresión de clases, modificación del aula).

A la hora de realizar la evaluación a estudiantes con síndrome de Asperger, además de otras posibles adaptaciones y apoyos individuales que requieran, se recomienda:

- Proporcionar instrucciones claras y precisas. Asegurarse de que son comprendidas, clarificando posibles ambigüedades y teniendo en cuenta su tendencia a la interpretación literal.
- Ayudar a gestionar y organizar el tiempo durante el examen. Dada sus problemas de organización, resulta recomendable proporcionarles pautas para gestionar bien

el tiempo. Informales acerca del tiempo transcurrido de forma periódica puede ser útil (verbalmente, con notas, alarmas).

- Proporcionarles más tiempo para la realización de los exámenes. Debe tenerse en cuenta que no solo pueden tener más dificultades para comprender los enunciados de las preguntas, sino que, además, pueden presentar problemas con la escritura. Puede ser conveniente permitirles realizar exámenes con ordenador.
- Adecuar el formato del examen a las características y necesidades de la persona. Un examen de desarrollo puede ser poco adecuado para personas con dificultades de escritura y suele requerir flexibilidad. Suelen ser más recomendables los exámenes tipo test u orales. Por su parte, en un examen tipo test, deben evitarse especialmente las preguntas ambiguas y jugar con los dobles sentidos, pues la persona tenderá a la literalidad. Suele ser recomendable consensuar el tipo de examen a realizar previamente entre el tutor de referencia y el profesorado de la asignatura.
- Considerar el aumento de la frecuencia de las pruebas de evaluación (evaluación continua, exámenes parciales).
- Reservar un lugar o asiento en el aula de examen con menores distractores (sin separar a la persona del grupo).
- Tener en cuenta el lugar en el que se va a realizar el examen. Una persona con síndrome de Asperger puede experimentar gran ansiedad si lo realiza en un lugar desconocido o poco familiar.

Las adaptaciones realizadas deben estar siempre justificadas por las necesidades específicas y circunstancias especiales de la persona asociadas al síndrome de Asperger. Tales necesidades y circunstancias no justificarían en ningún caso la exención de pruebas de evaluación o la reducción de los criterios de evaluación. Del mismo modo, no deben considerarse que las adaptaciones que deben realizarse por las necesidades específicas de cada persona con síndrome de Asperger son privilegios ni obsequios que deban depender de

la voluntad o disposición de cada docente, sino un derecho de los estudiantes y un deber de la comunidad universitaria.

Orientaciones para el Personal de Administración y Servicios

Sin los apoyos adecuados, las personas con síndrome de Asperger pueden enfrentarse a numerosos problemas en el ámbito universitario. Por ello, deben tenerse muy en cuenta sus dificultades para lidiar con los cambios, los acontecimientos inesperados y los ambientes desconocidos.

Una de las principales recomendaciones es que, en el caso de estudiantes, dispongan de una persona de referencia en los distintos servicios universitarios y administrativos (secretaría, biblioteca, facultad). Los campus universitarios suelen ser lugares grandes y complejos, por lo que la provisión de mapas para situarse en el campus y orientarse tanto en su Facultad como en los distintos servicios universitarios resultan de gran utilidad.

Teniendo presentes las características básicas del síndrome de Asperger, el personal de administración y servicios puede implementar las siguientes estrategias:

- Proporcionar instrucciones claras y sencillas, asegurándose de que la persona las ha comprendido y no hay malinterpretaciones. En el caso de que la persona no las haya comprendido, mostrarse pacientes y repetir la información de otro modo. Actuar con naturalidad.
- Estar prevenidos de que, en ocasiones, las personas con síndrome de Asperger pueden parecer algo bruscas (algunas habilidades sociales no siempre resultan intuitivas para ellas) o distraídas (por la hipersensibilidad a los estímulos; así, por ejemplo, el mero hecho de estar golpeando el bolígrafo contra la mesa o que esté el teléfono sonando podría distraerles).

- Suministrar información clara, por escrito y, a ser posible, con antelación sobre cualquier cambio o proceso administrativo que pudiera afectar a la persona.

Orientaciones para el estudiantado

Los estudios universitarios son todo un reto para cualquier estudiante. Si el estudiante requiere apoyos para poder asumir una carga de estudios realista (tiempo completo o parcial, régimen de permanencia, asignaturas, horarios), debe disponer de un profesor tutor de referencia, que conozca bien las capacidades y dificultades propias del síndrome de Asperger y sus necesidades particulares, que le ayude en la toma de decisiones académicas y le oriente a lo largo de la carrera a la hora de afrontar las posibles dificultades que se presenten. También sería ideal disponer de estudiantes colaboradores y colaboradoras, que sean compañeros y compañeras de su mismo grupo, que les ayuden tanto en la organización y planificación del curso como en fomentar la relación con el resto de la clase.

Suele resultar muy útil explicar tanto al profesorado como al alumnado las consecuencias del síndrome de Asperger y cómo pueden afectar tanto en el rendimiento académico como en las relaciones sociales. No obstante, esta decisión debe ser siempre de la propia persona con síndrome de Asperger, quien deberá decidir tanto si ha de comunicarse su condición como el modo de hacerlo al profesorado y al alumnado. El hecho de comunicarlo a los demás tiene muchas ventajas. Además de conseguir mayor apoyo y comprensión por parte de los demás, se facilita el acceso a recursos y servicios que ayudarán a realizar las adaptaciones necesarias y lograr los apoyos adecuados.

Existen diversas estrategias que pueden ayudar al alumnado con Asperger y también a la comprensión/aceptación de sus compañeros y compañeras en el contexto universitario. A continuación, se distinguen algunas recomendaciones a la hora de estudiar, asistir a clases, realizar trabajos en grupo y realizar exámenes.

Estudio

- Elaborar un horario completo para organizar las clases, las tareas (desde el día de comienzo hasta la fecha de entrega) y las fechas de exámenes.
- Establecer sistemas eficaces (p. ej., basados en colores) para cada asignatura, su horario, lista de materiales necesarios y tareas pendientes para superarlas.
- Instaurar rutinas de estudio: dividir las tareas en pequeños objetivos o pasos, alternar tareas más interesantes con menos interesantes, evitar distracciones, definir los periodos de descanso estrictamente y centrarse en alcanzar los objetivos planteados.
- Buscar lugares tranquilos de estudio, sin ruidos y libres de distracciones. Encontrar un lugar en la Facultad o en el campus en el que poder relajarse.
- Mantener tutorías periódicas con el profesorado para resolver dudas y cerciorarse de que se están comprendiendo las asignaturas.
- Informarse de recursos y apoyos especializados (p. ej., a veces se ofertan cursos o seminarios para ayudar a gestionar la ansiedad ante los exámenes, sobre técnicas de estudio, sobre trabajar en equipo).
- Leer, con antelación al inicio del semestre, materiales relacionados con la asignatura (pueden encontrarse materiales recomendados en las correspondientes guías docentes).
- Asegurarse de mantener el equilibrio entre estudio y otras actividades cotidianas. Disfrutar el tiempo interactuando con otras personas, haciendo ejercicio, relajándose, estando al aire libre, durmiendo, etc.

Asistir a clase

- Asistir a todas las clases, especialmente a las presentaciones de las asignaturas en las que se presenta información importante. En el caso de no poder asistir a alguna sesión, asegurarse de encontrar la manera de obtener la información perdida (p. ej., preguntar a los compañeros, pedir apuntes, comprobar si existe material sobre esa sesión en el campus virtual).
- Llegar temprano y elegir un buen asiento. Suele ser recomendable elegir un asiento en las primeras filas, donde existen menos distracciones. En el caso de que fuera necesario realizar descansos o moverse con frecuencia, el mejor sitio puede ser al lado de un pasillo o cerca de una salida.
- Si existen problemas de atención o concentración, considerar atender de nuevo a la sesión si se repite para otros grupos, pedir apuntes a los compañeros o pedir material adicional al profesorado.
- En el caso de que haya problemas para escribir rápido o para organizar los apuntes, considerar el uso del ordenador u otras opciones que faciliten la toma de apuntes.
- Procurar no interrumpir las clases hasta que el profesorado conceda al alumnado la palabra o le proporcione la posibilidad de hablar. La mayor parte del profesorado espera que los estudiantes participen, pero estos no deben controlar la discusión ni acaparar el turno de palabra.
- Evitar aquellos comportamientos que puedan molestar a los demás (p. ej., repetir preguntas que otros ya han hecho, decir en alto lo que se está pensando).

Trabajar en grupo:

- Consensuar con los miembros del grupo las tareas asignadas.

Asegurarse de que se han entendido los objetivos que va a abordar cada miembro del grupo, el modo de alcanzarlos, la extensión aproximada (p. ej., número de páginas de un trabajo escrito o minutos de una exposición) y los plazos de entrega.

- Aclarar el estilo académico que requiere el trabajo (ej., buscando trabajos que sirvan como modelo de cursos anteriores).
- Buscar mapas conceptuales y software que puedan ayudar a organizar las ideas, planificarse, estructurar el trabajo y referenciar la bibliografía (p. ej., Endnote, Evernote, Simplemind, EasyBib, Timetable, Trello, Any.Do).
- Comenzar la lectura cuando se tenga claro el objetivo de la misma, apuntando al mismo tiempo que se lee las ideas principales y las referencias bibliográficas de dónde se obtienen.
- Escuchar al resto de los miembros del grupo cuando las ideas se pongan en común y realizar las adaptaciones que sean necesarias para dar coherencia al trabajo final.

Exámenes

- Cuando se requiera alguna adaptación, realizar la solicitud con suficiente antelación (i.e., al inicio del curso o, en su defecto, al menos un mes antes del examen).
- Asegurarse de tener claras las condiciones del examen (p. ej., hora, lugar, tiempo disponible, número de preguntas, tipo de preguntas, si existe penalización por los errores).
- En el caso de poder elegir asiento, procurar elegir el lugar con menos distractores (p. ej., en las primeras filas).
- Planificar cómo se va a gestionar el tiempo durante el examen (i.e., tiempo que se va a dedicar a cada pregunta).

Para controlar el tiempo, resulta imprescindible llevar un reloj (no todas las aulas disponen de un reloj visible ni siempre funcionan los relojes disponibles).

- Preguntar al profesorado cuando existan dificultades para comprender el enunciado de alguna pregunta.
- Usar técnicas de relajación antes y durante las pruebas de evaluación.

Recursos que puede brindar la ONEO

Las acciones y medidas que se proponen desde la ONEO para garantizar la plena participación del estudiantado con TEA en los procesos de enseñanza y aprendizaje, siempre de forma personalizada, son las siguientes:

Apoyos de tipo personal:

- Alumnado mentor.
- Profesorado tutor.

Adaptaciones metodológicas y de evaluación:

- Información al profesorado sobre la existencia de una persona con TEA y con unas necesidades concretas dentro del grupo de estudiantes que tiene asignado en su planificación docente.
- Comunicar sus dificultades para trabajar en equipo y hacer exposiciones en público.
- Adaptación de pruebas de evaluación:
 - Formato de exámenes.
 - Ampliación de tiempo.

GLOSARIO

Diseño universal para el aprendizaje: adopción de concepciones abiertas, flexibles e inclusivas a la hora de diseñar el currículo, los medios y los materiales, que contemple la diversidad de estudiantes (con habilidades sensoriales, motoras, cognitivas, emocionales y lingüísticas muy diversas).

Trastorno del espectro del autismo de alto funcionamiento: no existe consenso acerca de la definición de esta expresión. Existe polémica entre quienes la usan como sinónimo de síndrome de Asperger y aquellos que defienden que son diagnósticos completamente diferentes. Frecuentemente se utiliza para designar a aquellas personas con TEA que tienen un nivel de inteligencia normal o superior a la media y mayores niveles de funcionamiento en comparación con otras personas del espectro.

Sinestesia: sensación secundaria o asociada que se produce en una parte del cuerpo como consecuencia de un estímulo en otra parte de él (p. ej., oír colores, ver sonidos, percibir sabores al tocar texturas o escuchar sonidos).

Movimiento estereotipado: comportamiento motor repetitivo y recurrente que pueden surgir ante exceso o falta de estímulos, tareas altamente demandantes, ansiedad, dolor, entre otros.

Pictograma: signo claro, esquemático y convencionalizado, no lingüístico, que representa, de forma más o menos realista, un símbolo, objeto real o figura. Permite transmitir y comunicar información.

REFERENCIAS, OTROS RECURSOS Y ENLACES DE INTERÉS

Alonso, N., Belinchón, M., Blanco, R., Cáceres, D., de Diego, M., Frías, C., Saldaña, D. (2009). *Hacia un modelo de apoyos universitarios a estudiantes con Síndrome de Asperger: necesidad y propuestas de actuación*. Madrid: Obra Social de Caja Madrid.

Disponible en: <https://goo.gl/DRDX9S>

Asociación Americana de Psiquiatría. (2000). Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-IV-TR). Washington: Asociación Americana de Psiquiatría.

Asociación Americana de Psiquiatría. (2013). Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5). Washington: Asociación Americana de Psiquiatría.

Autism Speaks: <https://www.autismspeaks.org>

Autismo Diario: <https://autismodiario.org>

Asociación de familiares y personas con autismo ADANSI:
<http://adansi.esa>

Asociación Española de Profesionales del Autismo AETAPI:
<http://aetapi.org>

Asociación Asperger Asturias: <http://aspergerasturias.org>

Confederación Asperger España: <https://www.asperger.es>

06

Personas con
**DISCAPACIDAD
PSÍQUICA Y
TRASTORNOS
MENTALES**

PERSONAS CON DISCAPACIDAD PSÍQUICA Y TRASTORNOS MENTALES

M^a Teresa Iglesias García
Universidad de Oviedo
Departamento de Ciencias de la Educación
Calle Aniceto Sela, s/n; 33005. Oviedo/Uviéu, Asturias
Correo electrónico: teresai@uniovi.es

¿Qué son la discapacidad psíquica y los trastornos mentales?

La discapacidad psíquica se define por la presencia de trastornos en el comportamiento adaptativo, previsiblemente permanentes. Puede ser provocada por diversos trastornos o enfermedades mentales, como la esquizofrenia, la depresión o el trastorno bipolar, pero no todas las personas que tienen trastorno mental presentan una discapacidad. Para que se pueda hablar de discapacidad psíquica se precisa que el trastorno o enfermedad sea considerado grave o que provoque una limitación de larga duración.

El trastorno mental se puede definir como una alteración de tipo emocional, cognitivo y/o del comportamiento, en la que quedan afectados procesos psicológicos básicos como la emoción, la motivación, la cognición, la conciencia, la conducta, la percepción, la sensación, el aprendizaje, el lenguaje, etc., dificultando a la persona su funcionamiento diario y su

adaptación en el entorno cultural y social en el que se vive y creándole alguna forma de malestar subjetivo.

Estos trastornos son invisibles y muy desconocidos, pese a que se calcula que una de cada cuatro personas sufrirá algún tipo de trastorno mental a lo largo de su vida. Aunque no se conocen perfectamente las causas de ellos, se cree que dependen de una combinación de factores biológicos, psicológicos y sociales, como sucesos estresantes, problemas familiares, enfermedades cerebrales, trastornos hereditarios o genéticos y problemas médicos. En la mayoría de los casos, los trastornos mentales pueden diagnosticarse y tratarse eficazmente, de modo que se llegue a un grado suficiente de funcionalidad, estabilidad y/o adaptación al medio, por lo que, con el tratamiento adecuado, estas personas tienen las mismas capacidades que las demás para llevar una vida totalmente normalizada.

Los trastornos mentales producen síntomas observables para la persona afectada o las personas de su entorno. Entre ellos pueden figurar:

- Síntomas físicos: dolores, trastornos del sueño.
- Síntomas afectivos: tristeza, miedo, ansiedad.
- Síntomas cognitivos: dificultad para pensar con claridad, creencias anormales, alteraciones de la memoria.
- Síntomas del comportamiento: conducta agresiva, incapacidad para realizar las tareas corrientes de la vida diaria, abuso de sustancias.
- Alteraciones perceptivas: percepción visual o auditiva de cosas que otras personas no ven u oyen.

El estudiantado con discapacidad por causa mental puede tener, entre otros, problemas de atención, concentración, motivación, memoria, toma de decisiones, relaciones sociales, gestión de estímulos (sonidos, olores, imágenes), reacción a cambios súbitos (en actividades, rutinas), recepción de críticas, aceptación de la autoridad, gestión de plazos y de prioridades.

La medicación que toman puede producir somnolencia, vista borrosa o respuesta lenta. Las dificultades en la superación de estas barreras les puede ocasionar baja autoestima y respuestas de ansiedad o bajo estado de ánimo que deriven, a su vez, en dificultades para alcanzar el éxito académico (Guasch, Hernández, Bonasa, López, & Mayor, 2013).

Entre las personas con trastorno mental existe gran variabilidad, pudiendo presentar limitaciones específicas ante actividades vitales concretas y respondiendo de manera diversa ante situaciones de estrés, desde el retraimiento y/o evitación de dichas situaciones, hasta una mayor activación. Entre los distintos tipos de trastorno mental podemos destacar los siguientes:

- Trastornos del estado de ánimo

Su principal característica es que afectan a la persona emocionalmente y suponen una alteración del humor. Incluirían el trastorno bipolar, que combina períodos de mucha exaltación (maníacos) con otros de total abatimiento (depresivos) y los trastornos depresivos, en los que se presentan síntomas como la tristeza, la desesperanza y la inhibición.

- Trastornos de ansiedad

Son trastornos en los que predominan el miedo y la inseguridad, y se caracterizan por la anticipación de un futuro peligro o desgracia acompañado de un sentimiento incómodo. Algunos ejemplos son el trastorno de pánico, el trastorno obsesivo-compulsivo, las fobias, la ansiedad generalizada y el trastorno de estrés post-traumático.

- Trastornos psicóticos

Son los conocidos como trastornos de separación de la realidad. El ejemplo más notable es la esquizofrenia, cuya característica principal es que la persona experimenta una grave distorsión entre sus pensamientos y emociones. Es frecuente que oiga o vea cosas que no existen, se aisle de su entorno, descuide su aspecto, sus quehaceres o crea cosas que no son verdad.

Orientaciones para el profesorado (docencia y evaluación)

Las personas con discapacidad psíquica que cursan estudios universitarios tienen la misma capacidad intelectual que cualquier otro u otra estudiante, pero el tratamiento farmacológico que reciben puede incidir en su rendimiento académico, al afectar su capacidad de atención, concentración, memoria, manejo de la información, y a su comprensión verbal y escrita. También pueden ser frecuentes las faltas de asistencia a clase cuando deben permanecer hospitalizados o ser sometidos a severos tratamientos farmacológicos.

Además, pueden presentar dificultades para la adaptación ante situaciones nuevas, con frecuentes crisis de ansiedad y angustia, que se ven acentuadas durante el período de exámenes o ante preguntas o exposiciones orales en la clase.

Orientaciones para la docencia

- Tratar a la persona de forma natural, desechando estereotipos y evitando prejuicios y/o sobreprotección y centrándose en sus capacidades y sus características individuales.
- Respetar la intimidad de la persona sobre su enfermedad, evitando darle un trato diferente y respetando su estilo a la hora de hablar y de comportarse.
- Facilitar los apuntes y materiales de estudio en caso de ausencias a clase justificadas en periodos de crisis u hospitalizaciones y adaptar las actividades presenciales que se vayan a desarrollar en dichos periodos.
- Permitir al estudiantado salir del aula en caso de que manifieste una posible crisis, sin necesidad de que avise de ello.
- Ampliar el tiempo de las exposiciones orales u ofrecerle la posibilidad de realizarlas sólo ante el profesor, si se

considera que la exposición pública le puede resultar especialmente estresante.

- Adaptar la planificación docente mediante el trabajo en grupos pequeños para favorecer oportunidades de interacción y relaciones sociales, pero sin descartar el trabajo en solitario.
- Flexibilizar los plazos en la presentación de trabajos, siempre que esté justificado por presentar un ritmo de estudio y de producción escrita más lenta que la de sus compañeros y compañeras.
- Ayudar al alumnado a descomponer las tareas del aula, trabajos, etc. en pasos más pequeños en el caso de que presente limitaciones en las funciones ejecutivas que obstaculicen su rendimiento durante la realización de tareas largas y complicadas.
- Poner a su disposición el horario de las tutorías para orientarle en el aprendizaje de las asignaturas y prever que su atención puede llevar más tiempo del habitual.
- Animarle a utilizar las TIC para mantener un contacto más cómodo y continuado (correo electrónico, foros, etc.).
- Tener previsto a dónde recurrir en caso de emergencia o situación imprevista.

Orientaciones para la evaluación

- Siempre que sea posible, utilizar las mismas técnicas de evaluación empleadas y previstas en la Guía Docente.
- Proporcionar información precisa para la realización de las pruebas, especificando la modalidad de examen, sus requisitos y los criterios de valoración, y evitando cambios sorpresivos (cambio de fecha o modalidad de examen) que provoquen ansiedad añadida.

- Cuando la prueba sea de desarrollo e implique el uso de recursos cognitivos de alto nivel, valorar un posible cambio de la modalidad del examen a tipo test o preguntas cortas, sin que esto afecte a las competencias a evaluar en la asignatura.
- Permitir el uso de otros soportes para desarrollar los exámenes (ordenador, grabadora, etc.) cuando el o la estudiante presente dificultades grafomotoras o si su letra es poco legible.
- Permitir realizar el examen a solas (despacho del profesorado, aula aparte, departamento, etc.) si la persona presenta una elevada ansiedad, que le impida su desarrollo en el aula ordinaria.
- Permitir que la persona se siente cerca de la salida, y, en caso de crisis, permitirle la salida del aula una vez comenzado el examen.
- Aumentar el tiempo de la prueba cuando los síntomas de la enfermedad o los efectos de la medicación provoquen una reducción considerable del rendimiento del estudiantado.
- Aplazar las pruebas de evaluación cuando se justifique adecuadamente por la asistencia a tratamientos médicos o ingreso hospitalario.

Orientaciones para el Personal de Administración y Servicios

El estudiantado con discapacidad psíquica tiene la misma capacidad intelectual que cualquier otro u otra estudiante, pero pueden presentar dificultades para procesar y elaborar la información del entorno y adaptarse a él. El enfrentamiento a situaciones nuevas puede producir, en algunos casos, ansiedad o estrés.

Puede que presenten dificultades para comprender y llevar a

cabo los diferentes trámites que deben realizar para acceder, y durante su estancia, en la Universidad y que precisen flexibilidad a la hora de elegir los grupos y turnos más adecuados a sus circunstancias personales.

Pautas y recomendaciones en la relación

- Huir de estereotipos, centrándose en las características de la persona y respetando su estilo propio a la hora de hablar y comportarse.
- Hablar siempre de forma natural, mirando a los ojos, y sin utilizar simples formas de urbanidad y cortesía.
- Mostrar una actitud empática para fomentar que se sienta aceptado e integrado en la comunidad universitaria.
- Facilitar al estudiantado la realización de los trámites que precise, con explicaciones claras, sencillas y sin prisas, pero dejando que se desenvuelva sólo en las actividades para las que no solicite ayuda.
- Proporcionar información precisa sobre horarios, grupos y turnos, para facilitarle la elección de los más adecuados a su situación personal.
- Comprobar que ha entendido las instrucciones.
- Respetar los tiempos en las conversaciones, ya que su menor expresividad o apariencia distante no significa falta de comprensión o entendimiento, sino lentitud de respuesta o dificultad para estructurar el discurso.

Orientaciones para el estudiantado

El estudiantado con discapacidad psíquica tiene la misma capacidad intelectual que cualquier otro u otra estudiante, pero

pueden presentar dificultades en las relaciones interpersonales y en la expresión de emociones. En ocasiones, pueden mostrar una actitud apática o presentar problemas de concentración o atención, pero esto puede deberse simplemente a los efectos de la medicación.

Aunque pueda parecer que tienen tendencia a la soledad, en realidad también desean tener amigos y vida social, pero, a veces, precisan apoyo para hacer frente de forma autónoma a las demandas de la vida diaria, tanto a nivel social como en la ejecución de las tareas académicas.

Pautas y recomendaciones en la relación

- Desechar los falsos mitos sobre las personas con trastornos mentales: no tienen menor capacidad intelectual, no son peligrosas, agresivas e irracionales, no están incapacitadas para desempeñar una profesión, no son antisociales y no necesitan estar permanentemente ingresadas en un centro hospitalario.
- Respetar el derecho a la intimidad de la persona sobre su enfermedad, evitando darle un trato diferente y respetando su estilo a la hora de hablar y de comportarse.
- Mantener una actitud abierta hacia las demandas e iniciativas de la persona con discapacidad psíquica, ya que él es el que mejor conoce sus necesidades y solicitará ayuda cuando sea consciente de que la precisa.
- Hablar con el o la estudiante de forma natural, manteniendo el contacto ocular, escuchando de forma activa y mostrando una actitud que sea coherente con lo que dice, ya que de esa forma se conseguirá que se sienta aceptado.
- A la hora de realizar trabajos en grupo, indicar las instrucciones claramente, emitiendo mensajes concretos y sin dobles sentidos, poco recargados y extensos, y evitando ironías si se observa que puedan dar lugar a malas interpretaciones.

- Respetar su latencia de respuesta, ya que muchas personas con enfermedad mental tardan en otorgar una respuesta elaborada coherente y ajustada al proceso de comunicación.
- Respetar su expresividad, ya que algunas personas ofrecen una apariencia distante con cierta laxitud emocional, pero eso no significa que carezcan de comprensión o entendimiento.
- Evitar la controversia y el enfrentamiento dialéctico. Razonar en lugar de imponer.
- Actuar con naturalidad y tranquilidad en las situaciones en las que se perciba que la persona está angustiada o estresada, o cuando manifieste su preferencia por realizar un trabajo sólo.
- Ofrecer los apuntes y materiales de estudio cuando se produzcan ausencias a clase en periodos de crisis u hospitalizaciones.

Recursos que puede brindar la ONEO

Las acciones y medidas que se proponen desde la ONEO para garantizar la plena participación del estudiantado con discapacidad psíquica en los procesos de enseñanza y aprendizaje, siempre de forma personalizada, son las siguientes:

Apoyos de tipo personal:

- Alumnado mentor.
- Profesorado tutor.

Adaptaciones metodológicas y de evaluación:

- Información al profesorado sobre la existencia de una persona con discapacidad psíquica y con unas necesidades concretas dentro del grupo de estudiantes que tiene asignado en su planificación docente.
- Comunicar sus dificultades para realizar trabajos en equipo y hacer exposiciones en público.
- **Adaptación de pruebas de evaluación:**
 - Formato de exámenes.
 - Ampliación de tiempo.
 - Exámenes en aula aparte

GLOSARIO

Ansiedad: Es un trastorno caracterizado por la presencia incontrolable de preocupaciones excesivas y desproporcionadas, centradas en una amplia gama de acontecimientos y situaciones reales de la vida, y acompañadas por lo general de síntomas físicos, tales como sudoración, nerviosismo, inquietud, palpitaciones, etc.

Depresión: Es un trastorno del estado de ánimo caracterizado por una tristeza profunda e inmotivada, disminución de la actividad física y psíquica, falta de interés o placer en casi todas las actividades, sentimiento de impotencia, falta de valor y esperanza, sentimiento de culpa, llanto incontrolable, irritabilidad, pensamientos sobre la muerte o intentos de suicidio. Es una de las enfermedades mentales más comunes. Puede aparecer en cualquier edad, y una de cada 5 mujeres y uno de cada 10 hombres tienen depresión alguna vez en su vida.

Esquizofrenia: Es un trastorno psicótico caracterizado por un desorden cerebral de aparición aguda que deteriora la

capacidad de las personas para pensar, dominar sus emociones, tomar decisiones y relacionarse con los demás. Los síntomas de las fases agudas suelen ser delirios (ideas falsas que el individuo cree ciegamente), alucinaciones (percepciones de cosas, sonidos o sensaciones que en realidad no existen) o conductas extravagantes. Las personas con esquizofrenia pueden hablar sin sentido, pueden sentarse durante horas sin moverse ni hablar e incluso puede parecer que se sienten perfectamente bien hasta que expresan lo que verdaderamente están pensando. En muchos casos no son conscientes de su enfermedad.

Fobia: Es un trastorno caracterizado por la aparición de un temor irracional muy intenso y angustiante a determinadas personas, cosas o situaciones, lo que suele dar lugar a comportamientos de evitación. Hay tipos diferentes según el objeto causante: fobia social (a situaciones sociales), agorafobia (a sitios cerrados o de donde es difícil salir), claustrofobia (a espacios cerrados), fobia a los túneles, conducir en autopistas, el agua, volar, los animales, la sangre, etc. Las personas con fobias intentan evitar lo que les provoca miedo y si eso no es posible, pueden sentir: pánico y miedo, taquicardia, falta de aire, temblores, fuerte deseo de huir.

Pánico: Sensación repentina de terror sin un peligro aparente. La persona puede sentir como si estuviera perdiendo el control. También pueden presentarse síntomas físicos, tales como taquicardia, dolor en el pecho o en el estómago, dificultad para respirar, debilidad o mareos, transpiración, calor o escalofríos, hormigueo o entumecimiento de las manos. Los ataques de pánico pueden ocurrir en cualquier momento, en cualquier lugar y sin previo aviso. La persona puede tener miedo de otra crisis y evitar los lugares en los que sufrió una crisis anteriormente. En algunos casos, el miedo domina su vida y no pueden salir de sus casas.

Trastorno bipolar: Es un trastorno del estado de ánimo, anteriormente conocido como trastorno maníaco-depresivo, que se caracteriza por la presencia cíclica de períodos de fase maníaca (de elevación del estado de ánimo, eufórico, expansivo e irritable) y fases de depresión (pérdida de interés o placer en todas las actividades, abatimiento, sentimientos

de infravaloración o de culpa; dificultad para concentrarse o tomar decisiones, y pensamientos recurrentes de muerte, etc.). Las personas que presentan este trastorno pueden pasar de ser muy activos y felices a sentirse muy tristes y desesperanzados, aunque puede tener estados de ánimo normales entre un ciclo y otro.

Trastorno obsesivo compulsivo: Es un trastorno de ansiedad caracterizado por la presencia de obsesiones (pensamientos repetidos y angustiantes denominados obsesiones, que el individuo reconoce como absurdas y que le causan un malestar y ansiedad) que la persona intentará mitigar con las compulsiones (comportamientos o actos mentales de carácter recurrente). Algunos ejemplos de obsesiones son el miedo a los gérmenes o el miedo a lastimarse. Entre las compulsiones se incluye lavarse las manos, contar, revisar una y otra vez las cosas o limpiar. Esos ritos y pensamientos interfieren en sus vidas diarias.

Trastorno por estrés postraumático: Aparece como consecuencia de una situación vital extrema (guerra, huracanes, violaciones, abusos físicos o un accidente grave) que hace que la persona se sienta estresada y con temor después de haber pasado el peligro. Puede causar problemas como flashbacks o el sentimiento de que el evento está sucediendo nuevamente, dificultad para dormir o pesadillas, sentimiento de soledad, explosiones de ira, sentimientos de preocupación, culpa o tristeza.

REFERENCIAS, OTROS RECURSOS Y ENLACES DE INTERÉS

Blanco de la Calle, A. (2010). El enfermo mental con discapacidades psicosociales. En A. Pastor, A. Blanco y D. Navarro (Coords.), *Manual de rehabilitación del trastorno mental grave* (pp.77-96). Madrid: Síntesis.

Guasch Murillo, D., y Hernández Galán, J. (Coords.). (2013). *Entornos adaptados para personas con discapacidad mental*. Barcelona: Observatorio Universidad y Discapacidad. Recuperado de <http://consaludmental.org/publicaciones/Entornosadaptadospersonasdiscapacidadmental.pdf>

Guasch Murillo, D., y Hernández Galán, J. (Coords.). (2014). *Bienestar psicológico y rendimiento académico: guía para el estudiante universitario con trastorno mental*. Barcelona: Observatorio Universidad y Discapacidad. Recuperado de <http://consaludmental.org/publicaciones/Bienestarpsicologicorendimientoacademico.pdf>

Leal Herrero, F. (2002). *Comprender la enfermedad mental*. Murcia: EDITUM.

Asociación de Familiares y Personas con Enfermedad Mental de Asturias (AFESA). <http://www.afesasturias.org/>

Confederación Salud Mental España. <https://consaludmental.org/>

Organización Mundial de la Salud. http://www.who.int/topics/mental_health/es/

07

Personas con
**DIFICULTADES
ESPECÍFICAS DE
APRENDIZAJE EN
LECTURA Y/O
ESCRITURA**

PERSONAS CON DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE APRENDIZAJE EN LECTURA Y/O ESCRITURA

Soledad González-Pumariega Solís y Luis Castejón Fernández
Departamento de Psicología
Plaza Feijóo, s/n, 33003. Oviedo/Uviéu (Asturias)
Correo electrónico: gsoledad@uniovi.es; luiscf@uniovi.es

¿Qué son las dificultades específicas de aprendizaje en lectura y/o escritura?

En una sociedad alfabetizada como la nuestra la lectura es una competencia que nos permite descifrar, comprender e interpretar mensajes; las palabras escritas están presentes en nuestro entorno en carteles, cartas, actas, libros, revistas, periódicos,..., bien sea en versión impresa, bien sea en versión electrónica, de modo que la lectura constituye una herramienta para obtener información, para aprender, para conocer el mundo y para disfrutar.

Sin embargo, el dominio de la lengua escrita no es algo sencillo, ya que supone orquestar un puzzle de subprocesos o actividades mentales muy diversas. Por un lado, los subprocesos “de bajo nivel”, que permiten reconocer con fluidez las palabras escritas. Esto es:

- Descodificar con precisión, sin errores las palabras.
- Identificar y acceder al significado de las palabras escritas de forma automática. Es decir, no basta ser exacto leyendo las palabras, sino que es necesario hacerlo con velocidad y sin esfuerzo, “a golpe de vista”.
- Usar los aspectos de entonación y ritmo que dotan a la lectura de la expresividad característica del habla.

Por otro lado, los subprocesos “de alto nivel” que permiten ir más allá de las palabras y comprender los textos, “apropiarse” de su significado.

Siendo dos tipos de procesos distintos no son independientes, de forma que es muy difícil llegar a comprender un texto si no se reconocen con fluidez las palabras que lo constituyen. Y esto es lo que les ocurre a las personas con dificultad de aprendizaje lector.

Más concretamente, la International Dyslexia Association (IDA, 2002) define las dificultades de aprendizaje en la lectura (DEAL) como una dificultad específica de aprendizaje de base neurológica, que se caracteriza por dificultades para reconocer de manera precisa y/o fluida las palabras (escritas), así como por problemas de decodificación y escritura de palabras. Estas dificultades son causadas por un déficit en el componente fonológico del lenguaje, resultando inesperadas dado que otras habilidades cognitivas se desarrollan con normalidad y la enseñanza es adecuada. Como consecuencia, las personas con DEAL pueden tener dificultades de comprensión lectora y una experiencia lectora reducida que puede obstaculizar el incremento de su vocabulario y de su base conocimientos.

De acuerdo con lo señalado en la definición cabe destacar que:

- Las DEAL tienen un origen neurológico, por tanto, son persistentes. Pero con un diagnóstico adecuado, con una intervención ajustada y con mucho esfuerzo las personas con estas dificultades pueden aprender a leer. En cualquier caso, las DEAL no son una enfermedad, no “se curan”.

- Las DEAL afectan a los subprocesos implicados en el reconocimiento fluido de las palabras, lo que provoca una lectura lenta y premiosa, con muchas pausas, discontinua y con alteraciones en la prosodia, por lo que cabe esperar que la comprensión de los textos se resienta.
- Las DEAL generan problemas para aprender vocabulario nuevo y poco frecuente.
- Las DEAL conllevan gran esfuerzo y persistencia para aprender a través de los textos, siendo mucho mayor que el que supone para los estudiantes que no tienen estas dificultades.
- La debilidad fonológica que subyace a las DEAL también puede manifestarse a nivel escrito, de forma que el aprendiz no logre transcribir de manera correcta los fonemas que constituyen las palabras (p. ej., escribe “marera” por “madera”) o en la secuencia adecuada (p. ej., escribe “mirenos” en vez de “mineros”) o que, representando correctamente los fonemas y su secuencia, cometa errores ortográficos en palabras inconsistentes (p. ej., “paysage” por “paisaje”).
- Las DEAL pueden repercutir negativamente en la redacción de documentos escritos afectando a su calidad en cuanto a la planificación, organización y apariencia.

Orientaciones para el profesorado

Orientaciones para la docencia

- Tener presente que este alumnado presenta dificultades para leer con fluidez que pueden ir acompañadas de dificultades para escribir de manera ortográficamente correcta, pero que no tienen dificultades en cuanto a la comprensión oral, por lo que es importante apoyarse en este aspecto.

- Anticipar los contenidos que se van a tratar en la clase, presentando por escrito un esquema previo y comentándolo oralmente.
- Escribir en la pizarra los términos y conceptos clave del contenido explicado.
- Utilizar técnicas de organización gráfica (p. ej., guiones, esquemas, tablas, diagramas sencillos) para apoyar los contenidos explicados.
- Destacar (p. ej., utilizando colores, mayúsculas, negritas) los contenidos más relevantes de las presentaciones que van a ser proyectadas en el aula (p. ej., PPTs).
- Sintetizar los puntos más importantes al finalizar cada sesión.
- Simplificar las instrucciones que se dan por escrito para la realización de prácticas, documentos, trabajos, etc. resaltando los aspectos clave y explicándolas oralmente.
- Elaborar guías específicas que faciliten la lectura de materiales complementarios (artículos, libros, ensayos, estudios de casos, ...).
- Realizar un seguimiento personalizado del alumnado con DEAL en las tutorías.

Orientaciones para la evaluación

- Explicar oralmente de manera pausada y concisa las pautas de realización del examen.
- Aclarar oralmente las dudas que puedan surgir durante la realización del examen como consecuencia de las dificultades de lectura del aprendiz.
- Permitir el uso de un diccionario para aminorar el número

de errores ortográficos e, incluso, suavizar el nivel de exigencia respecto a este aspecto.

- Mantener un ambiente silencioso en la sala en la que se realice el examen hasta su finalización.
- Flexibilizar el tiempo permitido para la realización del examen, aumentándolo si es necesario.

Orientaciones para el Personal de Administración y Servicios

- Explicar oralmente y de manera sintetizada los aspectos relevantes de la información solicitada por el estudiante.
- Proporcionar información por escrito, con los aspectos más relevantes (p. ej., fechas, lugares, documentos, trámites,...) resaltada (p. ej., subrayada con color, en mayúsculas,...).
- Explicar oralmente de forma accesible el vocabulario técnico que aparezca en los documentos escritos.
- Acompañar, si es posible, la información escrita contenida en los documentos con tablas, gráficos, diagramas,..., que faciliten su comprensión.

Orientaciones para el estudiantado

Antes de clase

- Revisar las notas, lecturas, presentaciones de los contenidos y tareas asignadas para esta fecha.
- Sentarse en un lugar próximo al profesor o profesora.
- Adoptar en clase una actitud de escucha activa. Esta es fundamental para comprender los contenidos.

- Tomar nota de los contenidos que el profesorado exponga en la pizarra.
- Subrayar los contenidos reseñados por el profesor o profesora en las presentaciones (p. ej., PPT).

Durante la clase

- Prestar especial atención a la introducción (si la hay) ya que ayuda a anticipar qué conceptos/ideas son relevantes.
- Anotar ejemplos que ayuden a concretar los conceptos/ideas más importantes.
- Poner especial atención al resumen final de la clase (si lo hay) para verificar las notas tomadas.
- Escuchar atentamente hasta que el profesor o profesora de la clase por terminada, porque en los últimos minutos puede haber avisos importantes.

Al finalizar la clase

- Revisar los apuntes tomados lo antes posible y reorganizar la información si es necesario.
- Consultar las dudas que surjan.

Organización del estudio

- Buscar un lugar para estudiar tranquilo y silencioso.
- Elaborar un glosario de cada asignatura y practicar la pronunciación y uso de las palabras/conceptos incorporados. Resaltar en negrita cada entrada. Organizarlo por temas

o lecturas (esto es, indicar dónde aparecen los términos agregados).

- Organizar gráficamente los contenidos de las asignaturas.
- Apoyarse para realizar los aprendizajes y las tareas académicas en un grupo de compañeros o en un estudiante de acompañamiento.

Recursos que puede brindar la ONEO

Las acciones y medidas que se proponen desde la ONEO para garantizar la plena participación del estudiantado con dificultades específicas de aprendizaje en los procesos de enseñanza y aprendizaje, siempre de forma personalizada, son las siguientes:

Adaptaciones metodológicas y de evaluación:

- Programa Lector de Textos: licencias adquiridas por la Universidad de Oviedo
- Explicaciones adicionales
- Adaptación de pruebas de evaluación:
 - Formato: ordenador
 - Corrección: exámenes sin tener en cuenta grafía, ortografía y/o expresión
- Ampliación de tiempo

GLOSARIO

Automatización: Es el nivel de dominio mediante el cual el lector no es consciente o no tiene que realizar un esfuerzo mental para convertir los grafemas/letras que constituyen las palabras escritas en sonidos/fonemas.

Base neurológica: anomalías cerebrales tanto estructurales como funcionales y en los tractos o conexiones que se encuentran en el origen de las DEAL.

Descodificación: Se refiere al procedimiento de lectura que utiliza el principio alfabético, que consiste en que las palabras son leídas ensamblando los sonidos (fonemas) que las grafías (grafemas) representan.

Déficit fonológico: dificultad para representar, almacenar y/o recuperar los sonidos del habla. Un correcto funcionamiento fonológico es fundamental para aprender a leer y a escribir, ya que la lectura consiste en convertir los grafemas en fonemas y la escritura en transformar fonemas en grafemas.

Fluidez lectora: habilidad para leer textos con rapidez, sin esfuerzo aparente, de forma automática y con expresividad, sin necesidad de dedicar atención consciente a los subprocesos básicos de lectura como la descodificación.

REFERENCIAS, OTROS RECURSOS Y ENLACES DE INTERÉS

Cuetos, F. (2008). *Psicología de la lectura*. Madrid: WK.

Defior, S., Serrano, F. y Gutiérrez, N. (2015). *Dificultades específicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.

Jiménez, J.E. (2012). *La dislexia en español. Prevalencia e indicadores cognitivos, culturales, familiares y biológicos*. Madrid: Pirámide.

Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte (2012). Informe

La atención al alumnado con dislexia en el sistema educativo en el contexto de las necesidades específicas de apoyo educativo. Colección Eurydice-Redie.

British Dyslexia Association: <http://www.bdadyslexia.org.uk>

Dislexia Asturias: <http://www.dislexiasturias.org>

European Dyslexia Association: <http://www.eda-info.eu/>

Federación española de asociaciones de dislexia y otras dificultades de aprendizaje: <http://www.fedis.org>

International Dyslexia Association: <https://dyslexiaida.org>

Learning Disabilities Association of America: <http://www.ldanatl.org>

08

Personas con
**ALTAS
CAPACIDADES
INTELECTUALES**

PERSONAS CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES

Marina Álvarez Hernández
Departamento de Psicología
Plaza de Feijóo, 33003. Oviedo/Uviéu, Asturias
Correo electrónico: amarina@uniovi.es

¿Qué son las altas capacidades?

“El término altas capacidades hace referencia a todas las personas que muestran una facilidad y velocidad en el desarrollo de la conducta cognitiva, produciendo resultados que son descritos luego como excepcionales en calidad y cantidad” (Pérez, Domínguez, López y Alfaro, 2000).

Sin embargo, las altas capacidades conforman un grupo muy heterogéneo, existe una amplia variabilidad individual que se traduce en una terminología diversa. Por ejemplo, cuando hablamos de alumnado con Altas Capacidades no solo nos estamos refiriendo a personas con superdotación, sino a todo el alumnado que muestra unas capacidades superiores a las del resto de sus compañeros y compañeras. Existen diversos términos que engloban las altas capacidades intelectuales, cada uno con su matiz diferenciador, por eso no hay una definición única. No todo el alumnado con altas capacidades es superdotado, pero sí todo el alumnado superdotado tiene altas capacidades. Algunos de los diferentes tipos son:

Personas superdotadas:

- Son personas que, al presentar un nivel alto de rendimiento intelectual en una amplia gama de aptitudes y capacidades, aprenden con facilidad en cualquier área. Son personas creativas y perseverantes.
- Se caracterizan por disponer de un nivel muy elevado de recursos en todas las aptitudes intelectuales. También se caracterizan por su competencia general.
- A la persona con superdotación se le supone buena memoria, capacidad de concentración, flexibilidad cognitiva, facilidad para establecer interconexiones...

Personas con talento:

- Son personas que muestran habilidades específicas en áreas muy concretas. Se suele hablar de: talento académico, creativo, verbal, matemático, social, artístico, musical, motriz.
- Socialmente es más espectacular que la persona que tiene superdotación.
- No todos tienen por qué tener una inteligencia excepcional, aunque sí hay que suponerles, al menos, una buena inteligencia.
- Podemos hablar de talentos simples o complejos. El talento simple se da cuando la persona destaca en un área (social, creativo, musical...). El talento complejo combina diferentes aptitudes específicas, un claro ejemplo es el talento académico que suma recursos verbales, lógicos, memorísticos...son personas con muy buenos resultados académicos, manejan gran cantidad de información, pero no son creativos.

Precocidad:

- Debe entenderse como un fenómeno evolutivo.

- Implica un ritmo de desarrollo más rápido, pero no alcanza niveles muy superiores.
- Una vez llegados a la madurez se normaliza el ritmo, por eso no va acompañada de superdotación.
- Se habla de competencia específica prematura.
- Un dato significativo: el 3% de niños y niñas que a los 5/6 años fueron clasificados con potencial superdotado a los 10/11 dejaron de serlo.

Genio:

- Son personas que a lo largo de su vida realizan una obra excepcional, reconocida socialmente: Shakespeare, Beethoven, Picasso...
- Según algunos neurofisiólogos su aparición tan excepcional y esporádica se debe a una mutación genérica.

Estas diferencias que acabamos de describir nos confirman que no hay tantas personas superdotadas como se pensaba (1/1000 aproximadamente) pero en cambio sí que hay un número mayor de personas con Altas Capacidades (se piensa que más del 10%). A todas ellas debe prestárseles una atención específica.

Algunos supuestos básicos acerca del estudiantado con Altas Capacidades son:

- Presentan tantas diferencias entre sí como el resto del estudiantado. No podemos definir un perfil único, cada persona es única y diferente y su comportamiento variará según el perfil de altas capacidades, su personalidad y el contexto que le rodea.
- Se debe observar cuidadosamente a todas las personas porque sus características pueden despistar.
- No interesa etiquetar, clasificar, sino conocer las necesidades

educativas para poder ofrecerles el apoyo necesario.

- La persona adulta que trabaje con un estudiante con altas capacidades sólo necesita conocer sus características y tener una actitud positiva que le ayude a comprometerse.

En definitiva, la persona con altas capacidades desarrollará o no su potencial dependiendo de las influencias y de la motivación que reciba. Es importante que “los profesionales que trabajen con niños y jóvenes vean las potencialidades como algo educable y emergente, no como algo fijo e inmutable” (Treffinger y Feldhusen, 1996).

Características de las personas con altas capacidades

Unido a la gran diversidad existente en el colectivo de personas con altas capacidades, hay una serie de elementos con respecto al procesamiento de la información que diferencian su aprendizaje del resto de personas (Albes et al, 2013; Prieto, 1997), si bien este perfil se ajusta especialmente a la persona superdotada, pues las que tienen talento suelen presentar diferencias en función del tipo de talento.

Singularidades cognitivas:

- Mayor velocidad en el procesamiento de información, aprenden con más facilidad y de forma diferente (Estilo cognitivo).
- Obtienen en pruebas de inteligencia individuales puntuaciones significativamente por encima de sus iguales.
- Aprenden antes (ritmo más rápido, es precoz).
- Gran memoria a largo plazo.
- Son eficaces en el empleo de procesos metacognitivos.
- Desarrollan precozmente y de forma elevada habilidades

perceptivo-motrices, atencionales, comunicativas y lingüísticas.

- Elevado interés por aprender (se esfuerza mucho y es perseverante).
- Tienden a responsabilizarse de sus éxitos/fracasos (locus de control interno).
- Pueden manifestar tendencia al liderazgo.

Singularidades afectivo-emocionales:

- Muy sensibles, lo que puede producir inestabilidad emocional.
- Confianza en sus propias capacidades y cualidades.
- Se comportan de forma defensiva.
- No precisan refuerzos sociales en su trabajo.

Singularidades de interacción social:

- Independientes.
- Su gran preocupación social les lleva a ser críticos con las normas establecidas.
- Capacidad superior de autocrítica.
- Consideran los problemas desde múltiples perspectivas y proponen soluciones innovadoras.
- Les gusta relacionarse con los adultos.
- Autónomos: prefieren el trabajo individualizado.
- Les gustan los juegos sedentarios complejos.

En este sentido cabe destacar que estas características suelen

darse cuando ya se tiene un diagnóstico y una intervención ajustada a la persona. De ahí, que sea fundamental trabajar el aspecto emocional y social junto al cognitivo.

Es de interés, también, destacar determinados tópicos-mitos-estereotipos asociadas al estudiantado con altas capacidades:

- Triunfan académicamente y en todas las áreas. Esto no es cierto, al igual que cualquier otra persona pueden destacar en algún área, pero también fracasar.
- Avanza de forma autónoma y puede lograr el éxito académico sin ayuda alguna. Es una idea equivocada puesto que requieren de orientación, estimulación y apoyo para desarrollar sus capacidades.
- Es fácil detectar a una persona con altas capacidades el cociente intelectual es clave. Es una idea equivocada, a menudo pasan desapercibidos y el CI no es determinante.
- Tienen problemas para relacionarse con sus iguales: existen muchas diferencias, algunas personas pueden necesitar trabajar estrategias de relación social, otras están bien adaptadas socialmente.
- Se aburren en clase: no siempre es así, depende de la respuesta educativa.
- Son personas precoces y muestran desde pequeñas sus cualidades: no siempre es así, algunas personas pueden mostrar un desarrollo normal o incluso tardío.

Orientaciones para el profesorado (docencia y evaluación)

Las necesidades educativas que puede presentar el estudiantado de altas capacidades intelectuales no son homogéneas, estarán condicionadas por circunstancias muy diversas: capacidades personales, momento evolutivo, ambiente en que se desarrolla, etc.

En este sentido, el profesorado deberá desarrollar metodologías que incluyan actividades enriquecedoras, complejas, que conecten materias, que potencien la flexibilización... algunas recomendaciones pueden ser:

- Ambiente rico y estimulante, procurarle, en la medida de lo posible, un entorno que estimule sus potencialidades. Es importante tener presente que son personas que pueden no demostrar su capacidad con el rendimiento, pero sí tienen la potencialidad.
- Facilitar la adquisición de estrategias de búsqueda de información.
- Potenciar el uso de recursos de búsqueda mediante bibliotecas, redes interactivas, etc.
- Facilitar la posibilidad de plantear dudas y preguntas.
- Aceptar y comprender sus ganas de aprender, su curiosidad, su deseo de resolver dudas.
- Propiciar actividades que estimulen la creatividad y el pensamiento divergente.
- Potenciar la motivación huyendo de las tareas repetitivas y aburridas.
- Organizar clases dinámicas y participativas. Por ejemplo, incluyendo actividades en las que se haga uso de la actualidad y que provenga de medios de comunicación como diarios, Tv...y fomentando, de esta forma, la reflexión y el espíritu crítico sobre aspectos de la realidad.
- Buscar actividades que permitan distintas posibilidades de ejecución y expresión, de diferentes grados de dificultad, respetando los distintos ritmos y estilos de aprendizaje.
- Planificar conjuntamente las actividades de libre elección, teniendo en cuenta los intereses del alumnado.

- Fomentar la autonomía, independencia y autocontrol.
- Propiciar una metodología que favorezca las interacciones en el aula y la aceptación y confianza por parte de las personas que le rodean.
- Utilizar estrategias de aprendizaje tanto individuales como grupales: cooperativo, interactivo, por parejas...
- Facilitar el sentimiento de pertenencia al grupo de amistades y de compañeros y compañeras.
- Propiciar una oferta curricular flexible que le permita profundizar en los contenidos.
- Utilizar y combinar diferentes vías y soportes: visuales, verbales, escritas...
- Permitirle el acceso a recursos educativos adicionales que complementen y completen la oferta educativa ordinaria.
- Flexibilización de su enseñanza en aspectos tales como horarios, actividades, recursos, materiales o agrupamientos.
- Realizar una evaluación abierta, continua y basada en los procesos.
- El profesorado debe de tener en cuenta que, aunque no sepa tanto de algún tema si se compara con el alumnado con altas capacidades, siempre tendrá una mayor madurez socioemocional y más recursos personales para guiar al estudiantado.

Orientaciones para el Personal de Administración y Servicios

Como hemos apuntado previamente, una actitud comprensiva hacia las altas capacidades es la clave para el buen entendimiento. Cuando una persona tiene que realizar alguna

gestión universitaria es importante tener en cuenta las siguientes recomendaciones:

- Aceptarle como es, es posible que manifieste curiosidad e inquietud para hacer las cosas a la perfección. Su perfeccionismo les lleva a perseverar y a veces pueden resultar “cansinos”.
- Reconocer y aceptar su necesidad de mostrar y aportar lo que sabe.
- Entender que además de aciertos puede tener errores.
- Tener paciencia con su sentido del humor, a veces muy literal.
- Hablarles claramente sin sarcasmo, a veces no lo entienden.
- Respetar su intensidad emocional, estas personas suelen tener una vida interior rica y compleja que puede manifestarse de muy diversas formas: empatía, preocupación por los sentimientos de los demás, sensibilidad, miedos, sentimientos de inferioridad e inseguridad...
- Entender que su independencia y autonomía, en cuanto a ideas, no son obstinación o rebeldía.
- Darles tiempo para formular dudas e ideas.
- Evitar protocolos largos, complejos y con poca lógica.
- Respetar su desarrollo moral y sentido de la justicia, son personas que buscan la moral cuestionando lo que está bien y está mal. Por ello tienen un sentido crítico muy agudo.
- Conocer y respetar sus posibles estados de inquietud o impaciencia, a veces generados por nuestra incompreensión.
- Respetar las posibles manifestaciones corporales derivadas de situaciones que le generan ansiedad, tics nerviosos,

somatizaciones, mordida de uñas...

Orientaciones para el estudiantado

De nuevo insistimos, en este apartado, en la necesidad de mantener una actitud comprensiva hacia este tipo de alumnado. Es preciso que prime un clima de respeto, para ello el alumnado que comparte clase con una persona con altas capacidades debe:

- Evitar ridiculizar y utilizar apelativos con connotaciones peyorativas.
- Respetar el perfeccionismo y la perseverancia traducidos, a menudo, en múltiples preguntas al profesor, o intervenciones.
- Respetar las normas y estrategias que proponga el profesor.
- Favorecer la dinámica grupal y la convivencia positiva.
- Aceptar las situaciones de ayuda y solidaridad entre compañeros.
- Entender la diferencia entre el estudiantado con altas capacidades y no caer en la etiqueta ni en el perfil único.
- Mostrar empatía y respeto hacia las y los compañeros.
- Aceptar y entender la sensibilidad del alumnado con altas capacidades.
- Facilitar el clima positivo y contribuir al proceso socializador.
- Entender que las medidas adoptadas por el profesorado son beneficiosas no solo para la persona con altas capacidades sino también para el conjunto de todo el alumnado.

Recursos que puede brindar la ONEO

Las acciones y medidas que se desarrollan desde la ONEO para garantizar la plena participación del estudiantado con altas capacidades en los procesos de enseñanza y aprendizaje, siempre de forma personalizada, se centran, fundamentalmente, en la orientación académica y en el afrontamiento, en ocasiones, de otras situaciones que pueden presentarse de manera colateral a las altas capacidades.

GLOSARIO

Modelo de los tres anillos de Renzulli: se basa en la combinación de tres características o rasgos, habilidad general y/o específica por encima de la media, alto nivel de motivación, alto nivel de creatividad.

Modelo diferenciado de dotación y talento (MDDT) de Gagné: diferencia superdotación (cuando aparece competencia por encima de la media en uno o dos dominios de las capacidades generales) de talento (rendimiento superior en uno o más campos de la naturaleza humana. Se desarrolla mediante el trabajo sistemático).

Modelo de interdependencia triádica de Mönks y Van Boxtel: considera la superdotación como un fenómeno dinámico resultante de la interacción del individuo y su entorno. Añade al modelo de los tres anillos de Renzulli las variables sociales del colegio, los compañeros y la familia.

Teoría triárquica de la inteligencia y pentagonal de la superdotación de Stenberg: plantea un modelo que conjuga alto nivel cognitivo, alto nivel de creatividad y la dimensión práctica. Es una teoría que contiene de tres subteorías de las que se sirve el autor para explicar la excepcionalidad.

Modelo de las inteligencias múltiples de Gardner: esta concepción difiere de la que explica la inteligencia como elemento único y estático. Gardner identifica diferentes tipos de inteligencias.

REFERENCIAS, OTROS RECURSOS Y ENLACES DE INTERÉS

Albes, C., Aretxaga, L., Etxebarria, I., Galende, I., Santamaría, A., Uriarte, B. y Vigo, P. (2013). *Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades intelectuales*. Vitoria Gasteiz: Servicio central de publicaciones del Gobierno Vasco.

Martínez, M. y Rehbein, L. (2004). *Educando la excepcionalidad en el aula. Educación, aprendizaje y cognición. Teoría en la práctica*, 457-489.

Pérez, L., Domínguez, P., López, C. y Alfaro, E. (2000). *Educar hijos inteligentes*. Madrid: CCS.

Prieto, M. D. (1997). *Identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado*. Málaga: Aljibe.

Treffinger, D. y Feldhusen, J. (1996). *Talent recognition and development successor to gifted education*. *Journal for the Education of the gifted*, 181-193.

APADAC (Asociación de padres de alumnos de altas capacidades del Principado de Asturias) <http://www.apadac.org>

EMS (El mundo del superdotado) <http://www.elmundodelsuperdotado.com/>

SEES (Sociedad española para el estudio de la superdotación) http://webs.ucm.es/info/sees/web/principal_espanol.htm

09

Personas con
**TRASTORNO
POR DÉFICIT DE
ATENCIÓN CON
HIPERACTIVIDAD
(TDAH)**

PERSONAS CON TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN CON HIPERACTIVIDAD (TDAH)

Celestino Rodríguez, Marisol Cueli y Trinidad García
Departamento de Psicología
Plaza de Feijóo, 33003. Oviedo/Uviéu, Asturias
Correo electrónico: rodriguezcelestino@uniovi.es

¿Qué es el TDAH?

El Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (en adelante TDAH) hace referencia a un trastorno del neurodesarrollo caracterizado por un patrón persistente de conductas de inatención, hiperactividad e impulsividad (síntomas principales), que aparece durante la infancia, presenta una base neurológica y tiene naturaleza crónica (APA, 2013).

El TDAH se presenta frecuentemente en los niños y niñas en edad escolar en porcentajes que actualmente se sitúan alrededor del 5%, siendo uno de los trastornos más comunes durante la infancia. Además, persiste durante la adolescencia y la edad adulta repercutiendo en la vida de la persona, en concreto en el entorno social, laboral, en las relaciones interpersonales y en el rendimiento académico.

En personas adultas, la prevalencia del TDAH se sitúa alrededor del 3.5 %, y entre el estudiantado universitario se presentan índices que varían entre el 2% y el 8%. Teniendo en cuenta los índices de prevalencia del TDAH en los diferentes períodos de la vida de la persona, resulta relevante que profesionales de todas las etapas educativas conozcan el perfil característico del trastorno y las medidas u orientaciones más oportunas.

En función de los síntomas principales y de la predominancia de alguno de ellos, es posible distinguir tres tipos de presentación del trastorno: *predominantemente inatenta (TDAH-I)*, *predominantemente hiperactiva – impulsiva (TDAH-HI)* y *combinada (TDAH-C)*. En la tabla 2, se presentan en detalle, las características clave o síntomas de la inatención, la hiperactividad y la impulsividad durante la adolescencia y edad adulta. La frecuencia de estos tipos de TDAH varía en función del género, observándose que el TDAH-I se presenta en mayor medida en mujeres que en hombres; el TDAH-HI es el menos común y el TDAH-C se presenta más frecuentemente en hombres.

Además, las personas con estos tipos de presentación también son diferentes en cuanto a su evolución, que es dependiente de la sintomatología de la infancia. Así, quienes durante la edad escolar presentan síntomas conductuales como la hiperactividad, tales síntomas tienden a disminuir en la adolescencia. Sin embargo, cuando los síntomas de inatención están presentes en la infancia, estos persisten en la adolescencia y edad adulta.

Es necesario tener en cuenta otros aspectos que normalmente acompañan a este problema, como el bajo rendimiento académico y las dificultades del aprendizaje, ciertos problemas conductuales y/o emocionales, y las dificultades en los ámbitos social, familiar, escolar, y laboral en el caso de adultos. En este sentido, es muy común la comorbilidad que se refiere a la presentación en un mismo individuo de dos o más dificultades. En el caso del TDAH, en un 40-80% de las personas, el trastorno se muestra asociado a otras dificultades como las dificultades de aprendizaje (dislexia), el trastorno oposicionista desafiante, el trastorno de conducta, los trastornos de ansiedad, etc.

Inatención	Hiperactividad	Impulsividad
<ul style="list-style-type: none"> Cometen errores por descuido en tareas escolares u otras actividades. Tienen dificultad para mantener la atención en tareas o juegos. Tienen dificultades para atender o concentrarse cuando alguien les habla directamente. Dejan sin terminar las tareas o encargos que empiezan. Tienen dificultad para organizar las tareas y actividades. Evitan realizar tareas que exigen esfuerzo mental por tiempo prolongado. Extravían objetos necesarios para realizar tareas o actividades. Se distraen fácilmente. 	<ul style="list-style-type: none"> Frecuentemente agitan las manos y piernas sin cesar. Se levantan del asiento en clase o en situaciones en las que deben permanecer sentados. A menudo corren y saltan por lugares donde es inapropiado. Tienen dificultad para participar en actividades de distracción con tranquilidad. No pueden estar quietos, o actúan como si tuvieran un motor. Hablan demasiado. 	<ul style="list-style-type: none"> Realizan a menudo preguntas sobre cuestiones de algo que ya ha sido respondido. A menudo tienen dificultades para esperar en colas o guardar turnos. A menudo se entrometen o interrumpen situaciones. Dan respuestas de manera apresurada antes de que terminen de formularle la pregunta.

Tabla 2. Síntomas característicos del TDAH.

En la práctica, sin embargo, nos surge la pregunta acerca de ¿Cómo podemos reconocer a una persona adulta con TDAH?. Por lo general, nos encontraremos con un perfil de personas que presentan las características formales anteriormente mencionadas, junto con otras más relacionadas con el funcionamiento diario:

- Las personas adultas con TDAH son personas “con mucha energía” y “siempre en marcha”.
- Suelen presentar una menor estabilidad laboral.
- Hablan excesivamente.
- Interrumpen para responder antes de que hayan terminado de formularles la pregunta. Además, se entrometen frecuentemente en conversaciones ajenas.
- Son impacientes y presentan dificultades para esperar el turno en situaciones de grupo (se les hace pesado hacer cola en una tienda o en un atasco en la carretera).
- Cometan errores o descuidos en el trabajo, especialmente porque son desorganizados, se distraen fácilmente, o tienen problemas de concentración para aquellas actividades que encuentran aburridas.
- Son personas soñadoras y parece que no escuchan cuando se les habla.
- Suelen empezar muchos proyectos al mismo tiempo, aunque tienen problemas para finalizarlos, entre otras razones por una tendencia constante a aplazar las tareas indeseables hasta el último momento.
- Invierten mucho tiempo al día buscando las llaves, las herramientas, la cartera o la agenda. Además, se les tacha de olvidadizos porque con facilidad olvidan nombres o cosas.

- Tienen dificultades para estar sentadas sin moverse o sin jugar con las manos y los pies. Incluso cuando parecen estar controlando conscientemente, suelen tener todavía dificultades para estar sentados en una silla o estar tumbados en la cama.
- En el rendimiento académico tienden a lograr una menor formación académica.
- Presentan problemas de adaptación y disciplina en el ámbito académico.
- Suelen tener alteraciones en la habilidad de conducción, asumiendo más riesgos, más temeraria, más accidentes, etc.
- Tienen mayores dificultades en las relaciones personales y en las relaciones de pareja.
- Presentan más trastornos psiquiátricos asociados y consumo de sustancias.
- Suelen cambiar más veces de empleo, y se caracterizan por cometer más descuidos y errores en el desarrollo de su trabajo.

Estos síntomas en la edad adulta se detectan con cuestiones como las planteadas en el Cuestionario del Adulto con TDAH (ASRS-V1.1) propuesto por la Organización Mundial de la Salud (OMS) y que se recoge en la tabla 3.

1. ¿Con qué frecuencia tiene usted dificultad para acabar los detalles finales de un proyecto, una vez que ha terminado con las partes difíciles?
2. ¿Con qué frecuencia tiene usted dificultad para ordenar las cosas cuando está realizando una tarea que requiere organización?
3. ¿Con qué frecuencia tiene usted problemas para recordar citas u obligaciones?
4. Cuando tiene que realizar una tarea que requiere pensar mucho, ¿con qué frecuencia evita o retrasa empezarla?
5. ¿Con qué frecuencia agita o retuerce las manos o los pies cuando tiene que permanecer sentado por mucho tiempo?
6. ¿Con qué frecuencia se siente demasiado activo e impulsado a hacer cosas, como si lo empujase un motor?

Tabla 3. Valoración del TDAH en adultos propuesta en el cuestionario ASRS-V1.1.

En resumen, el TDAH se trata de un trastorno neurobiológico heterogéneo y complejo, que no puede explicarse por una única causa, sino por una serie de condiciones neurológicas junto con otros factores ambientales. Estas condiciones llevan a la persona a NO ser capaz de realizar el comportamiento de una forma ajustada por lo que precisan de medidas o adaptaciones que favorezcan su evolución personal, social, académica y laboral.

Generalmente, el estudiantado con TDAH ha recibido o recibe tratamiento farmacológico, cognitivo-conductual y psicoeducativo. A continuación, se describen algunas pautas u orientaciones para que el profesorado, personal de administración y Servicios y estudiantado puedan facilitar la vida universitaria de las personas con TDAH.

Orientaciones para el profesorado (docencia y evaluación)

El profesorado puede llevar a cabo algunas medidas tanto a nivel de docencia como de evaluación, que favorecerían el proceso de aprendizaje de los estudiantes con TDAH.

Orientaciones para la docencia

- Permitir que el o la estudiante se siente en las primeras filas, en un lugar espacioso, con suficiente luz, pero alejado de las ventanas para evitar distracciones. No obstante, procurar no poner visiblemente aislado al estudiante.
- Crear rutinas que posibiliten una mejor organización de las sesiones y que permitan al alumnado anticipar lo que viene a continuación.
- Estructurar las sesiones de forma que resulten dinámicas y motivadoras. Utilizar diferentes formas de presentación del contenido, libro, fichas, soporte informático, investigación en grupos, búsqueda activa en parejas o individualmente.
- Descubrir junto con la persona sus potenciales, para ayudarla a sentirse mejor y posibilitar su desarrollo personal.
- Dar instrucciones cortas, claras y sencillas. Se recomienda hacer alguna pregunta de confirmación con el fin de comprobar que el estudiante ha entendido la instrucción.
- Repetir las instrucciones o aspectos más relevantes del discurso las veces que sea necesario.
- Evitar estímulos distractores en las presentaciones escritas u orales. El uso de presentaciones con fondo neutro, con la misma fuente, y sin dibujos es recomendable.
- Secuenciar o reducir el número de tareas que conlleven un esfuerzo mental sostenido.

- Realizar actividades que favorezcan pequeños descansos durante la clase o bien cambiar cada cierto tiempo de actividad.
- Introducir diferentes formatos en las tareas o en la forma de presentación de la información (alternar pizarra, papel y medios digitales).
- Recordar las fechas de entrega de trabajos y pruebas de evaluación. El uso de la agenda, o de calendarios mensuales, con las fechas importantes, es de gran utilidad.
- Disponer de un lugar fijo en el aula, o en el campus virtual, donde la información relevante esté disponible y accesible para todo el alumnado.
- Informar de las reglas y normas de la clase, procurando que también éstas estén visibles y accesibles en todo momento.
- Permitir que el o la estudiante pueda levantarse, en ciertas ocasiones, si lo considera necesario. Preparar pequeñas tareas que favorezcan el movimiento durante la clase (repartir material, encender o apagar el ordenador o proyector, cerrar la puerta, abrir la ventana) puede ser una buena estrategia.
- Incorporar dinámicas de trabajo que favorezcan la cooperación y el dinamismo en las actividades (en pequeño grupo o individuales).
- Reconocer y reforzar una buena conducta o un avance.
- Reducir el tiempo dedicado a las explicaciones verbales, buscando una mayor implicación del estudiantado.
- Explicar previamente el vocabulario que puede ser nuevo o desconocido.
- Favorecer la participación.

Orientaciones para la evaluación

- Permitir más tiempo para la realización de las pruebas. Una estrategia podría ser entregarle el examen el primero, y retirárselo el último. Así le estaremos dando un tiempo extra que necesita para completar el examen.
- Utilizar enunciados cortos y/o destacar las ideas principales. Se puede hacer uso de diferentes colores o fuentes de texto, del subrayado, o de símbolos para destacar los puntos principales.
- Hacer algunas preguntas orales o, en todo caso, dividir el examen en dos partes con una pequeña actividad de descanso entre cada una de ellas.
- Valorar la posibilidad de optar por exámenes de respuestas cortas o tipo test, en lugar de exámenes a desarrollar.
- Ayudar a planificar la realización del examen: por dónde empezar, qué cuestiones son las más relevantes, cuáles son más complejas, etc.
- Hacer accesible el valor de las diferentes cuestiones a responder en la prueba, de modo que pueda organizarse y priorizar unas frente a otras, en caso que le resulte necesario.
- Ser accesible y estar disponible a las posibles dudas de la persona con TDAH, y estar atento al ritmo de ejecución del alumnado.
- Revisar el examen durante su ejecución para asegurarnos de que no deja preguntas sin responder.

Orientaciones para el Personal de Administración y Servicios

Ante las conductas características del TDAH, el personal de Administración y Servicios debe conocer la sintomatología asociada al trastorno con el fin de comprender y ajustar la relación con este perfil de estudiantes. Para favorecer el día a día de las personas con este trastorno convendría:

- Dar instrucciones y explicaciones cortas, claras y sencillas.
- Facilitar la información relevante por escrito, recordar y notificar vía telemática los plazos al límite de su finalización.
- Permitir el uso de las zonas de objetos perdidos o la consulta frecuente de los mismos.
- Dar visibilidad en el tablón de anuncios a las fechas de los exámenes o cualquier información de interés.
- Realizar recordatorios frecuentes de las reglas y normas o mostrarlas escritas donde resulten visibles.
- Responder a su inquietud y necesidad de respuesta inmediata con comprensión, recordando que su solicitud o necesidades están en proceso de resolución.
- Utilizar un tono emocional neutro, meramente informativo.
- Pedir que repita las instrucciones dadas para asegurarse de que las ha escuchado y entendido.

Orientaciones para el estudiantado

La relación con otras y otros compañeros juega un papel importante en la vida universitaria de cualquier estudiante y puede resultar clave en la buena evolución académica, personal y social de personas con y sin TDAH.

Teniendo en cuenta las características del estudiantado con TDAH, el alumnado en general debe recordar que, sería

recomendable:

- Activar la atención de las y los compañeros, ayudando cuando se pierden durante la toma de notas en clase.
- Facilitar los apuntes o las partes no recogidas con exactitud.
- Revisar, en la medida de lo posible, la recogida de todo el material al salir del aula.
- Recordar las fechas de entrega de trabajos y exámenes u otros plazos relevantes.
- Permitir que se siente en las primeras filas y en lugares en los que pueda levantarse sin entorpecer el ritmo de la clase.
- Evitar distraer o presentar estímulos irrelevantes que puedan dificultar la concentración.
- Minimizar los ruidos y distractores a lo largo de las clases y pruebas de evaluación.
- Utilizar a compañeros y compañeras con mayor competencia social para que formen pareja o equipo en las actividades académicas o en los juegos de grupo.
- Desarrollar sistemas de apoyo por parte de compañeros y compañeras, alumno o alumna ayudante o círculo de amigos/as.
- Evitar que la persona con TDAH sea el centro de atención de sus compañeros y compañeras evitando etiquetas.
- Fomentar la relación del alumnado con TDAH con el resto de compañeros y compañeras para aprender a convivir y a respetar normas y límites.
- Fomentar en el grupo el respeto a las diferencias entre el estudiantado.

- Intentar no juzgar el comportamiento de la persona con TDAH.
- Usar un lenguaje adecuado en función del comportamiento de las y los compañeros. Ante una conducta de nuestro compañero que nos pueda molestar, en lugar de decir “eres molesto”, o “eres muy desordenado”, desplazar el foco del enunciado hacia la conducta y tratar de suavizar nuestro mensaje (“eso me está distrayendo”, o “el trabajo está un poco desordenado”).

Recursos que puede brindar la ONEO

Las acciones y medidas que se desarrollan desde la ONEO para garantizar la plena participación del estudiantado con TDAH en los procesos de enseñanza y aprendizaje, siempre de forma personalizada son fundamentalmente:

Adaptaciones Metodológicas y de Evaluación:

- Información al profesorado.
- Planificación y seguimiento de agenda.
- Adaptación de pruebas de evaluación: Ampliación de tiempo.

GLOSARIO

Atención: es el proceso en el que se activa el organismo, siendo capaz de dirigir nuestros recursos cognitivos sobre los aspectos más relevantes, o sobre la ejecución de determinadas acciones que consideramos más adecuadas de entre las posibles. Habitualmente, se diferencia entre atención selectiva (capacidad para atender a un estímulo objetivo obviando los distractores) y sostenida (capacidad para mantener la concentración durante un tiempo prolongado).

Impulsividad: es la forma de comportarse de un individuo que actúa sin prever las consecuencias que pueden comportar sus actos, es decir, con dificultades para controlar o inhibir un comportamiento.

Hiperactividad: se refiere a los movimientos excesivos con dificultad para permanecer quieto, es decir, a un alto grado de actividad en situaciones que no lo demandan.

Refuerzo es una técnica que consiste en “premiar” la realización de una conducta para aumentar la probabilidad de ésta. Para ello habría dos tipos de refuerzo: el refuerzo positivo (consistente en proporcionar un estímulo positivo) y el refuerzo negativo (que consiste en retirar un estímulo negativo).

REFERENCIAS, OTROS RECURSOS Y ENLACES DE INTERÉS

American Psychiatric Association, APA. (2002). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos Mentales* (4ª Ed, Rev.). Barcelona: Masson.

American Psychiatric Association, APA. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: Author.

Goodman, D. W., Mitchell, S., Rhodewalt, L., Surman, y C. B. (2016) Clinical presentation, diagnosis and treatment of attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD) in older adults: a review of the evidence and its implications for clinical care. *Drugs Aging* 33(1), 27-36. doi: 10.1007/s40266-015-0327-0

Ramos-Quiroga, J. A., Bosch-Munsó, R., Castells-Cervelló, X., Nogueira-Morais, M., García-Giménez, E., y Casas-Brugué, M. (2006). Trastorno por déficit de atención con hiperactividad en adultos: caracterización clínica y terapéutica. *Revista de*

neurología, 42 (10), 600-606.

Asociación de Niños Hiperactivos del Principado de Asturias (ANHIPA). <http://www.anhipa.com/>

Federación española de asociaciones de ayuda al déficit de atención e hiperactividad. <http://www.feaadah.org/es/>

Fundación Adana. www.fundacionadana.org

Fundación CADAH. www.fundacioncadah.org

TDAH y tú. www.tdahytu.es

10

**DIVERSIDAD
CULTURAL Y
UNIVERSIDAD**

DIVERSIDAD CULTURAL Y UNIVERSIDAD

Isabel Hevia Artime y María Verdeja Muñiz
Departamento de Ciencias de la Educación
Calle Aniceto Sela, s/n; 33005. Oviedo/Uviéu, Asturias
Correo electrónico: hevaisabel@uniovi.es; verdejamaria@uniovi.es

¿Qué es la diversidad cultural?

La Universidad es un espacio de interconexión entre personas muy heterogéneas, un reflejo de la propia sociedad en donde participan personas procedentes de diferentes partes del mundo y de culturas muy variadas. Los procesos de globalización y los movimientos migratorios de la población hacen que, en la Universidad del siglo XXI, orientada a la creación de un espacio único de Educación Superior, la diversidad cultural en las aulas sea cada vez mayor.

En este contexto, tal como plantean Escrich y Lozano (2014), el reto de la universidad es aprender a gestionar esa diversidad cultural a fin de promover la cohesión e inclusión social y no caer en el asimilacionismo ni la marginación de las culturas minoritarias que conviven en su comunidad.

Según la UNESCO (2006) la diversidad cultural es una manifestación de la multiplicidad de formas en que se expresan las culturas de los grupos y sociedades. Hablamos, por tanto, de un hecho natural pero también de una condición necesaria para la democracia y el respeto de los derechos humanos.

Tal como señala Besalú (2002) educar a partir del otro se convierte en el nuevo paradigma educativo de una sociedad pluricultural.

Habitualmente, en contextos en los que existe diversidad cultural, tienden a predominar dos modelos: el multiculturalismo y la interculturalidad. El multiculturalismo hace referencia a la convivencia de diferentes culturas en un mismo territorio, convivencia basada en el respeto y la tolerancia hacia el otro, pero sin que se produzca un intercambio cultural. Este modelo aboga, por tanto, por la mera aceptación de la heterogeneidad cultural, sin promover la convivencia de esas culturas. La interculturalidad supera esta limitación poniendo su atención en la interacción entre personas de diferentes etnias o culturas, buscando las convergencias sobre las que establecer vínculos y puntos en común (Giménez, 2003). A pesar de esta diferenciación, hay que tener en cuenta que la multiculturalidad es una condición indispensable y necesaria, al tiempo que positiva, para que se produzca el diálogo entre las culturas (interculturalidad).



Pluralismo cultural	
Multiculturalismo	Interculturalidad
Diversidad cultural Diversidad lingüística Diversidad religiosa	Relaciones interétnicas, interlingüísticas, interreligiosas....
	
Reconocimiento de la diferencia	Convivencia en la diversidad

Tabla 4. Diferencias entre multiculturalismo e interculturalidad. Adaptado de Giménez (2003:5).

En el contexto universitario, cuando hablamos de diversidad cultural abogamos por un modelo intercultural donde estudiantes de diferentes culturas, lenguas y religiones conviven en una comunidad educativa que se enriquece con las diferencias, promoviendo espacios para el encuentro y el diálogo, un modelo de convivencia universitaria que respeta, más que acentúa, las diferencias culturales. Para ello es necesario que en el ámbito académico las actuaciones no estén dirigidas únicamente a una parte del estudiantado que tiene códigos diferentes al de la cultura dominante, sino que contemplen un proceso en donde toda la comunidad universitaria (PDI, PAS, estudiantado) participe en la creación y mantenimiento de mecanismos que posibiliten la convivencia y el diálogo de las diferentes culturas que coexisten en nuestra universidad.

En la Universidad, esa diversidad cultural a la que venimos haciendo referencia se evidencia en estudiantes que, cada curso, disfrutan de una beca Erasmus, estudiantes que han vivenciado un proceso migratorio o que han solicitado refugio en nuestro país, así como estudiantes de diversas religiones o minorías étnicas, entre otros. Los obstáculos más evidentes de algunos de estos estudiantes tienen que ver con su competencia comunicativa en castellano, así como con los choques culturales que se producen por desconocimiento, en muchos casos, de la cultura de origen de este alumnado. Hay que tener en cuenta que aspectos como la valoración del espacio personal (p. ej., el contacto físico al saludar), las formas de entender las jerarquías, el sentido del humor o la comunicación no verbal, entre otros, pueden variar de una cultura a otra.

Por tanto, una comunidad universitaria intercultural será aquella en la que se logre la convivencia, respeto y valoración mutua entre todas las personas que la integran. Sin embargo, la experiencia nos dice que uno de los obstáculos mayoritarios para el establecimiento de vínculos interculturales ha sido otorgar mayor peso a los rasgos que nos separan que aquellos que nos unen. Para no caer en este error, es necesario fomentar actuaciones de respeto a la diversidad y entendimiento para que todas las personas se sientan valoradas por quienes son y no por su procedencia, idioma o cultura de origen.

Orientaciones para el profesorado (docencia y evaluación)

Orientaciones para la docencia

- Realizar una valoración inicial de la competencia comunicativa en castellano del alumnado de origen extranjero a fin de valorar si es necesario algún apoyo adicional (material de ampliación, adelantarles apuntes, etc.).
- En el caso del alumnado con dificultades comunicativas, anticipar materiales y bibliografía de los materiales a utilizar en la asignatura.
- En el caso de alumnado con dificultades comunicativas, facilitarle el tiempo suficiente para la expresión oral en el aula.
- Asegurar que todo el alumnado conoce las herramientas multimedia disponibles en la universidad (como es el Campus Virtual) para acceder a los materiales de la asignatura.
- En el caso de alumnado recién llegado, puede ser interesante promover que sus compañeros y compañeras les acojan en sus grupos de trabajo, favoreciendo la inclusión en los mismos.
- Desechar cualquier tipo de prejuicio o estereotipo de origen religioso, étnico, racial o cultural.
- Conocer los preceptos básicos y las fechas sagradas de las religiones mayoritarias, o las normas básicas de comportamiento de las diferentes culturas con las que convivimos, ayudaría a evitar muchos conflictos culturales.

Orientaciones para la evaluación

- Asegurar que todo el alumnado conoce los procedimientos de evaluación a emplear en la asignatura desde el comienzo de la misma.

- Realizar todas las instrucciones de las pruebas de evaluación por escrito (aunque se faciliten verbalmente) y comprobar que estas se han entendido.
- Facilitar más tiempo para la realización del examen en el caso de que el estudiante presente un bajo nivel de competencia comunicativa en castellano.
- Tener en cuenta las diferentes formas de expresión y de redacción para transmitir una misma idea en los exámenes y trabajos.

Orientaciones para el Personal de Administración y Servicios

- Evitar emitir cualquier tipo de prejuicio o estereotipo hacia personas de otras culturas, religiones o países.
- Realizar las orientaciones e indicaciones tanto de manera verbal como por escrito para asegurar su correcta comprensión en los casos en donde se detecte que el estudiantado no maneja bien el castellano.
- En el caso del alumnado con dificultades comunicativas, prescindir de largas argumentaciones y, en su lugar, utilizar expresiones cortas, claras y directas, garantizando el entendimiento de lo que se está explicando. No dar por supuesto que se está entendiendo lo que queremos decir.
- Evitar elevar el tono de voz. Cuando hay dificultades de comunicación debido a que uno de los interlocutores no maneja correctamente el idioma de comunicación, elevar el tono de voz no mejora la comprensión y se puede interpretar como enfado, es más efectivo hablar despacio y con gestos.
- Hablar mirando a los ojos del interlocutor. En algunas culturas, no mirar a la persona con la que habla demuestra indiferencia, falta de respeto o de sinceridad hacia la misma.
- Asegurar que el estudiantado conoce las herramientas

multimedia disponibles en la Universidad (como el caso de SIES) para acceder a su expediente académico, así como correo corporativo u otro tipo de gestiones.

Orientaciones para el estudiantado

- Evitar emitir cualquier tipo de prejuicio o estereotipo hacia personas de otras culturas, religiones o países.
- Evitar elevar el tono de voz. Cuando hay dificultades de comunicación debido a que uno de los interlocutores no maneja correctamente el idioma de comunicación, elevar el tono de voz no mejora la comprensión y se puede interpretar como enfado, es más efectivo hablar despacio y con gestos.
- Ser receptivos y receptivas a procesos de intercambio de comunicación entre estudiantes procedentes de otras culturas, favoreciendo al mismo tiempo procesos de intercambio cultural.
- Demostrar actitudes tolerantes hacia pautas culturales diferentes, respetando el sentido y significados de las mismas.
- Proporcionar ayuda para que sus compañeros y compañeras conozcan adecuadamente las instalaciones del centro en donde se desarrolla su actividad académica.
- Acoger a las y los nuevos compañeros en sus grupos de trabajo, favoreciendo la inclusión en los mismos.
- Desarrollar una actitud crítica y auto-reflexiva en torno a nuestras propias pautas culturales y entender que ninguna cultura es superior a las demás.

Recursos que puede brindar la ONEO

Las acciones y medidas que se proponen desde la ONEO para garantizar la plena participación de los estudiantes Erasmus con discapacidad o necesidades educativas específicas en los procesos de enseñanza y aprendizaje durante su estancia en la Universidad de Oviedo son las que vienen informadas desde su Universidad de origen y se aplican siempre y cuando sean homologables a las que se pueden realizar desde la ONEO.

GLOSARIO

Asimilacionismo: Situación en la que los grupos minoritarios adoptan la lengua, cultura, valores, costumbres, normas... etc. de la cultura dominante, abandonando su propia cultura.

Cultura: Nos referimos a los rasgos distintivos de un grupo social (valores, costumbres, creencias, prácticas religiosas, etc.) que han ido construyéndose a lo largo de la historia, que se aprenden y se transmiten socialmente.

Discriminación: Acto en donde se da un trato diferenciado y desfavorable a una persona o grupo de personas y que, como consecuencia, puede llegar a privarlos de los mismos derechos y oportunidades que sus iguales

Estereotipo: Atribución generalizada de determinadas características (positivas o negativas) de algunas personas al conjunto de personas que pertenecen a un grupo determinado, generalización indiscriminada.

Pluralismo cultural: Según la UNESCO, el pluralismo cultural constituye la respuesta política al hecho de la diversidad cultural. Se parte de la idea de que todas las expresiones culturales, étnicas, religiosas o lingüísticas pueden convivir armoniosamente en una misma sociedad, sin que ninguna de ellas tenga que perder su propia identidad (Giménez, 2003).

Prejuicio: Valoración negativa de un grupo en base a un estereotipo.

Tolerancia. Actitud de respeto hacia los demás. Implica, además, demostrar interés por lo diferente y tratar a las otras personas en un plano de igualdad.

REFERENCIAS, OTROS RECURSOS Y ENLACES DE INTERÉS

Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Editorial Síntesis S.A.

Escrich, T. y Lozano, J.F. (2014). Diversidad cultural en la universidades: aproximación y enfoques para su gestión. *Investigaciones de Economía de la Educación*, 9, 159- 178.

Giménez, C. (2003). Pluralismo, Multiculturalismo e Interculturalidad. Propuesta de clarificación y apuntes educativos. *Revista de Educación y futuro*, 8.

UNESCO (2010). *Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural*. París: Ediciones UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755S.pdf>

UNESCO (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*. Sección de Educación para la Paz y los Derechos humanos. París: Ediciones UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878s.pdf>

Vilar, M. (2009). La diversidad cultural en educación desde enfoques multi e interculturales: conceptos y realidades. *Sociedad y Discurso*, 16, 102-118

Diversidad Cultural. Organización de las Naciones Unidas <https://goo.gl/QcxjPn>

Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia (Oberaxe): <http://www.empleo.gob.es/oberaxe/es/index.htm>

Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos (ACNUDH) <http://www.ohchr.org/SP/Pages/Home.aspx>



**EL PLAN
DE ACCIÓN
TUTORIAL y su
importancia para
la inclusión**

EL PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL Y SU IMPORTANCIA PARA LA INCLUSIÓN

Marisa Pereira González
Departamento de Ciencias de la Educación
Calle Aniceto Sela, s/n; 33005. Oviedo/Uviéu, Asturias
Correo electrónico: pereira@uniovi.es

¿Qué es el Plan de Acción Tutorial?

El Plan de Acción Tutorial (P.A.T.) es la planificación que se realiza y desarrolla en las distintas Escuelas y Facultades de la Universidad, para responder a las necesidades de orientación académica, personal y para la carrera del alumnado universitario.

Se hace para contribuir a garantizar el derecho de cada estudiante a la orientación. Pretende favorecer al máximo su desarrollo, ayudándoles, apoyándoles y asesorándoles, para mejorar la calidad de su formación, y facilitar su inserción social y laboral, en un contexto dinámico y complejo.

El PAT está integrado en los procesos educativos que se llevan a cabo en los centros y favorece su coordinación. Se considera que las intervenciones puntuales, a final de proceso, son insuficientes. Por eso también se busca la participación en él de todo el profesorado que imparte docencia en las Titulaciones. Complementa a las tutorías que se realizan en las distintas asignaturas, y facilita el apoyo y el seguimiento de los/as estudiantes.

A continuación, se especifican las personas destinatarias e implicadas en el Plan de Acción Tutorial, los ámbitos de actuación, y las principales acciones que se efectúan. También los temas que frecuentemente originan demandas de orientación individual, que el PAT ayuda a resolver.

1. El PAT se dirige a los/las estudiantes de la Universidad, de todos los cursos. Trata de responder a sus necesidades de orientación, incluyendo a quienes tienen situaciones y necesidades específicas.

2. En su desarrollo se implican todos los colectivos que conforman la Comunidad Universitaria:

- Equipos decanales y directivos de los diferentes centros, así como los de los Departamentos.
- Profesorado: coordinadores/as de curso y profesorado de todas las asignaturas que se imparten en los Títulos.
- Personal de Administración y Servicios: personal de la administración, de biblioteca y conserjes.
- Estudiantes: representantes, delegados/as, becarios/as y todas las personas matriculadas en cada Título.

Los PAT dependen del Vicerrectorado de Estudiantes, que coordina la orientación al alumnado en la Universidad.

3. Los ámbitos de actuación son:

1) Orientación Académica; 2) Orientación para la Carrera (orientación para el desarrollo en relación al trabajo); y 3) Orientación Personal.

4. Las acciones se realizan con grupos grandes, medianos y pequeños. También son muy importantes las intervenciones individuales que se efectúan.

Las acciones que suelen formar parte del PAT son:

a) Acciones de acogida: Jornadas de Puertas Abiertas para estudiantes de Secundaria y Jornadas de Orientación Académica para el nuevo alumnado de primer curso.

b) Acciones grupales de orientación referidas a: prácticas externas; asesoramiento para la elección de itinerarios formativos, optatividad; reconocimiento de créditos (asignaturas y actividades culturales, deportivas, solidarias y de cooperación); movilidad nacional e internacional; Trabajos Fin de Grado; seguimiento de la actividad formativa; orientación profesional (jornadas, conferencias y encuentros con expertos/as, especialistas y profesionales); orientación para la búsqueda activa de empleo; orientación y formación de emprendedores/as; seminarios y talleres relacionados con las competencias y contenidos de las Titulaciones; culminación de Estudios.

c) Acciones de orientación en las asignaturas de las Titulaciones:

- “Educación para la carrera”. Orientación sobre salidas laborales en cada asignatura.
- Compromiso con la protección y defensa del medio ambiente en cada asignatura. En un contexto mundial en permanente transformación y conflicto, es

particularmente prioritario comprender la importancia de cuidar y proteger el planeta, la naturaleza, los animales, los bosques, los océanos y el agua.

- Respeto y promoción de los Derechos Humanos. Compromiso con la igualdad de oportunidades para cada persona, y con la no discriminación, la accesibilidad universal y la inclusión de las personas con discapacidad.

d) Acciones individuales de Orientación Académica, Personal y para la Carrera, para responder a las necesidades particulares y específicas del alumnado.

5. Los temas que suelen originar demandas de orientación individual, que el PAT ayuda a resolver, se especifican en relación a los ámbitos de actuación.

a) **ORIENTACIÓN ACADÉMICA:** planificación y toma de decisiones; solapamiento de horarios, solicitudes de cambio de grupos; reconocimiento de créditos, asignaturas de otras titulaciones y otras actividades; dificultades específicas en alguna asignatura; convocatorias, permanencia, 7ª convocatoria, situaciones académicas complejas; conflictos con algún profesor/a, quejas sobre algún profesor/a; becas, denegaciones, deudas con la Universidad; evaluación diferenciada, matrícula a tiempo parcial (por circunstancias laborales, de salud o personales); aprobado por compensación; reclamaciones, problemas con la evaluación; imposibilidad de finalizar los estudios que se estaban realizando.

b) **ORIENTACIÓN PARA LA CARRERA:** información académica y profesional (opciones académicas al finalizar los estudios, cómo completar la formación; estudios de Máster y Doctorado; oposiciones; salidas laborales; becas; voluntariados; extensión universitaria, idiomas); solicitud de ayuda en la toma de decisiones individuales

en relación a su carrera (desarrollo en relación al trabajo); demanda de apoyos en procesos específicos de inserción laboral (como para hacer el Currículum Vitae, efectuar solicitudes de becas, o preparar proyectos para diversas convocatorias).

c) **ORIENTACIÓN PERSONAL:** dificultades de aprendizaje, necesidades educativas específicas (dificultades visuales, auditivas, motoras...); enfermedades de larga duración (cáncer, leucemia, esclerosis múltiple...); enfermedades de transmisión sexual; problemas psicológicos (depresión, enfado, traumas, trastornos de alimentación...); aislamiento, falta de relación y confianza con los compañeros/as; problemas de comportamiento y conflictos con compañeros/as; maltrato verbal y/o físico; problemas de pareja (conflictos, rupturas...), embarazos no deseados; violencia de género con parejas o ex-parejas; problemas por prejuicios y estereotipos asociados a su condición sexual; problemas con los padres o familiares; defunción de un familiar, amigo o persona significativa; problemas económicos.

Orientaciones para el profesorado

La respuesta por parte del profesorado a las principales necesidades de orientación del alumnado, requiere de actuaciones individuales o grupales, realizadas en el aula o fuera de ella, y que efectuamos nosotros mismos o en colaboración con otros/as profesores/as y profesionales.

Orientaciones para la docencia

- Proporcionar al alumnado formación y orientación sobre las salidas laborales vinculadas a sus estudios, en el marco del desarrollo del programa de cada asignatura.

- Buscar la forma de trabajar en cada asignatura la protección y defensa del medio ambiente: el cuidado del planeta, la naturaleza, los bosques, los animales, los océanos y el agua.
- Tener en cuenta en todas las asignaturas de los planes de estudios de las distintas titulaciones, la necesidad de respetar y promover los Derechos Humanos, de velar por la igualdad de oportunidades para cada persona, y por la no discriminación, la accesibilidad universal y la inclusión de las personas con discapacidad.
- Facilitar que las personas con dificultades puedan asistir a las clases y a las tutorías individuales. Por ejemplo, cuando se les solapan asignaturas, cuando tienen que compatibilizar las clases con tratamientos médicos, o cuando los horarios les resultan mejores por el momento en que están más afectados por los efectos de los tratamientos.
- Realizar tutorías individuales para conocer las necesidades específicas de las personas con circunstancias especiales: para entender la naturaleza de sus problemas y limitaciones, y cómo podemos ayudarles a adquirir las competencias que se requieren.
- Efectuar las adaptaciones necesarias para que el alumnado con necesidades específicas pueda participar en las dinámicas del aula y realizar las prácticas, flexibilizando los procedimientos cuando sea necesario y posible.
- En las dinámicas de trabajo, buscar procedimientos alternativos a los fijados de forma general, en casos de problemas importantes (como procesos de quimioterapia o accidentes).
- Tratar de favorecer, cuando se pueda, la adaptación de los trabajos a los intereses del alumnado.

- Dar con anticipación, a las personas con necesidades específicas, los materiales que se van a trabajar en la asignatura y adaptarlos –en la medida de lo posible- a sus necesidades.
- Flexibilizar los plazos de presentación de prácticas y trabajos individuales y grupales, en casos de necesidades específicas y problemas de salud importantes.
- Proporcionar indicaciones claras a las personas matriculadas a tiempo parcial, de evaluación diferenciada, sobre la forma de preparar la asignatura, los materiales, los trabajos que deben presentarse, y los procedimientos y criterios de evaluación de las asignaturas.
- Hacer un mayor seguimiento del alumnado con necesidades específicas, cuando están realizando sus Trabajos Fin de Grado (TFG) y Trabajos Fin de Máster (TFM). Ayudarles a adaptar y concretar sus propuestas de trabajo, para que sean viables, teniendo en cuenta sus situaciones particulares.
- Cuando se detectan problemas o dudas importantes, remitir al alumnado a los correspondientes responsables de los Equipos Decanales o Directivos de los Centros (de estudiantes, ordenación académica, movilidad, calidad, etc.) En casos de necesidades de orientación especiales, informar a las personas implicadas –profesorado, personal de administración y servicios, y estudiantes-, para que contribuyan a buscar soluciones.
- Acudir a los/as responsables de la coordinación del Plan de Acción Tutorial de cada Centro cuando surjan dudas sobre el apoyo y la orientación a los/as estudiantes, y en situaciones anómalas o conflictivas.

Orientaciones para la evaluación

- Buscar procedimientos alternativos para la presentación de trabajos y prácticas, en casos de situaciones complejas, procesos de salud difíciles o de hospitalización.
- Adaptar en lo posible las pruebas de evaluación a las dificultades del alumnado, teniendo en cuenta los Informes de la ONEO y también en los casos en los que sea necesario, aunque no los haya: cambiar el formato de la letra empleada, efectuar exámenes orales si lo prefieren, incrementar el tiempo de las pruebas de evaluación, y verificar si tienen dudas sobre las pruebas que realizan.
- Recordar el derecho del alumnado a las sesiones de evaluación, cuando existen causas justificadas, haciendo las modificaciones necesarias en las fechas y tratando de ser flexibles.
- Además de lo establecido en el artículo 11 del Reglamento de evaluación de los resultados de aprendizaje, sería aconsejable conservar, si es posible, las calificaciones previas, en casos especiales en los que no se ha podido completar la asignatura por motivos graves inesperados (como empeoramiento de la salud, periodo de quimio o accidente sobrevenido).
- Facilitar al alumnado con dificultades específicas tutorías individuales más extensas sobre los resultados de su evaluación, para que la evaluación sea formativa.

Orientaciones para el Personal de Administración y Servicios

El PAS realiza una función fundamental contribuyendo a informar y ayudar a todas las personas que acuden a los diferentes servicios de la Universidad. Al hacer su trabajo se recomienda:

- Tratar de ponerse en el lugar de las personas que demandan información y ayuda. Lo que para el PAS es extremadamente obvio, puede ser una información completamente nueva para quienes atienden. Es conveniente hacer un esfuerzo para ser pacientes, proporcionar informaciones detalladas y específicas, y dar las explicaciones de la forma más clara posible.
- Facilitar la información solicitada intentando adaptarse a las necesidades particulares de las personas que acuden al servicio, o que consultan por teléfono o por correo electrónico.
- En casos de personas con problemas de expresión o comunicación, no dudar en volver a preguntar cuando no las hemos entendido, para poder responder adecuadamente a sus dudas o demandas.
- Verificar que todos los aspectos relativos al tema de la consulta han sido comprendidos. Al finalizar, preguntar si tienen todo claro, si necesitan información adicional y si requieren algún otro tipo de ayuda.
- Agilizar en lo posible los trámites, para evitar nuevos desplazamientos innecesarios, a las personas con dificultades específicas. Por ejemplo, facilitar una certificación cuando están los responsables que pueden firmarla, para evitar que una persona con problemas de movilidad o enferma, tenga que volver otro día.

- Ser flexibles en los procedimientos administrativos que se requieren, cuando se pueda, en situaciones extraordinarias y en casos de dificultades graves.
- Remitir a las personas correspondientes en función de su cargo, los problemas complejos, específicos o que suscitan dudas, que no puedan resolverse por procedimientos ordinarios.
- Elaborar cuadros y esquemas resúmenes de las informaciones más importantes y significativas, que se solicitan con mayor frecuencia y ponerlas en sitios visibles del Centro.
- Facilitar la adaptación de las personas usuarias a los trámites telemáticos, proporcionando información detallada y clara para realizarlos.
- Entender que la atención directa y personal para clarificar dudas, muchas veces, tranquiliza a las personas que deben realizar otros tipos de trámites.
- Acompañar, si es necesario y posible, a las personas que lo precisen, cuando tienen dificultades de movilidad o visión.
- Evitar que el malestar que en circunstancias puntuales generan algunas personas poco educadas, influya en la forma en que tratamos a otros usuarios. El trabajo de cara al público es difícil y requiere de mucha paciencia, pero también es muy gratificante poder ayudar a tantas personas, y realizar una labor sin la que el funcionamiento de los Centros sería imposible.

Orientaciones para el Alumnado

La acogida y el apoyo a compañeros y compañeras con dificultades específicas y en situaciones difíciles, es fundamental para conseguir su inclusión. Muchas veces genera la diferencia más decisiva para evitar que abandonen sus estudios, y para que lleguen a conseguir sus objetivos académicos y profesionales. Se recomienda al alumnado:

- Hacer todo lo posible para que ninguna persona se sienta aislada o excluida en las aulas por ningún motivo (personas con dificultades específicas, de mayor edad, de otros países, de colectivos específicos...).
- Invitar a las personas con dificultades a participar en nuestros grupos de trabajo y a desarrollar con nosotros/as las actividades que se realizan en el contexto de las asignaturas.
- Ser flexibles en la configuración de los grupos de trabajo, cuando se ofrece esta oportunidad. Integrar en los equipos a personas que se incorporan tardíamente por circunstancias especiales.
- Tratar de incluir en las conversaciones a las personas que están solas en las aulas (en descansos o a la entrada y salida de clase). Hablar con ellas, animarles a que se sienten más cerca, y a que participen en lo que hacemos (como ir a tomar un café).
- Apoyar y ayudar a los/as compañeros/as en la comprensión de los contenidos que se están trabajando o que se han perdido, cuando sea necesario.
- Trasladar las pautas del profesorado y las informaciones que se han dado en el aula, de la forma más específica y completa posible, a quienes no pueden asistir a clase.

- Facilitar los materiales de trabajo, notas y apuntes, a las personas que por diversos motivos no han podido acudir a clase (por hospitalización, quimios, operaciones, accidentes, trabajo...). Ser generosos/as con los demás, y con nuestro tiempo y actitudes.
- Presentar nuestros/as compañeros/as con dificultades o circunstancias especiales, a nuestros grupos de amigos y amigas. Animarlos a participar en las salidas y actividades de ocio que realizamos.
- Tratar de acoger, ayudar e integrar a las personas de otros países, intentando comprender las dificultades que para ellas supone trabajar en otro idioma, y en un contexto en el que están lejos de sus familiares y amigos/as. Incluirlas en los grupos de trabajo, y animarlas a participar con nosotros en actividades culturales y lúdicas (jornadas, exposiciones, conciertos...).

GLOSARIO

Orientación en la Universidad: todos los procesos de apoyo y ayuda que se organizan para responder a las necesidades académicas, personales y para el desarrollo de la carrera de los/as estudiantes universitarios. La Orientación trata de:

- Favorecer al máximo el desarrollo de cada estudiante en todos los cursos.
- Mejorar la calidad de su formación.
- Contribuir a incrementar su motivación por sus estudios, al desarrollo de sus competencias, y a la mejora de los resultados de sus aprendizajes.

- Apoyarles en la resolución de las dificultades y problemas personales que lo requieran.
- Contribuir a optimizar su desarrollo en relación al trabajo.
- Estimular su participación e inclusión en la vida universitaria.

Plan de Acción Tutorial: planificación que se realiza y desarrolla en cada Escuela y Facultad para responder a las necesidades de orientación académica, personal y para la carrera de todo el alumnado.

Educación para la carrera en la Universidad: pretende favorecer el desarrollo de los/as estudiantes en relación al trabajo durante toda su formación universitaria, desde el primer curso, hasta la finalización de sus estudios. Incluye los objetivos y contenidos relacionados con la preparación para el trabajo, también en los programas de cada asignatura de las Titulaciones.

Desarrollo de la carrera: se refiere al desarrollo de las personas en relación al trabajo, como un proceso que se extiende a lo largo de toda la vida. El profesorado, los/as profesionales de la Orientación y otros/as especialistas, tratamos de contribuir a optimizar este desarrollo, en cada etapa y en los distintos contextos educativos.

REFERENCIAS, OTROS RECURSOS Y ENLACES DE INTERÉS

CRUE(2012).Directrices para la introducción de la Sostenibilidad en el Currículum.<http://www.crue.org/SitePages/Documentos-Sostenibilidad.aspx> <https://www.unioviedo.es/ONEO/>

Oficina de Atención a Personas con Necesidades Específicas de la Universidad de Oviedo (ONEO).

<https://www.unioviedo.es/ONEO/>

Universidad de Oviedo (2013). Acuerdo de 5 de noviembre de 2012, del Consejo de Gobierno de la Universidad de Oviedo, por el que se aprueba la elaboración de planes de acción tutorial y programas de tutoría de titulación (BOPA núm. 8 de 11-I-2013). <https://sede.asturias.es/bopa/2013/01/11/2013-00114.pdf>

Universidad de Oviedo (2013). Acuerdo de 17 de junio de 2013, del Consejo de Gobierno de la Universidad de Oviedo, por el que se aprueba el texto refundido del Reglamento de evaluación de los resultados de aprendizaje y las competencias adquiridas por el alumnado. (BOPA núm. 147 de 26-VI-2013). <https://sede.asturias.es/bopa/2013/06/26/2013-11835.pdf>

12

**INCLUSIÓN
LABORAL y
necesidades
específicas**

INCLUSIÓN LABORAL Y NECESIDADES ESPECÍFICAS

Susana Agudo Prado y José Luis Belver Domínguez

Departamento de Ciencias de la Educación

Calle Aniceto Sela, s/n; 33005. Oviedo/Uviéu, Asturias

Correo electrónico: agudosusana@uniovi.es; belverjose@uniovi.es

¿Por qué la inclusión laboral?

“«Siempre han existido diferencias en el funcionamiento físico, mental y sensorial de los seres humanos. Sin embargo, las personas con limitaciones funcionales, es decir, discapacidades, corren permanentemente el riesgo de quedar excluidas o marginadas. A lo largo de los siglos hemos concebido y construido nuestras sociedades como si las personas con discapacidades no existieran, como si todos los seres humanos pudieran ver, oír, andar, comprender y reaccionar rápida y adecuadamente a las señales procedentes del mundo que los rodea. Esa ilusión, esa concepción errónea de la naturaleza humana, esa incapacidad para tener en cuenta las necesidades de todos los ciudadanos en la configuración de la sociedad, es el motivo principal del aislamiento y la exclusión de las personas con discapacidades que se observa en formas diversas y en grados variables en todo el mundo. Hará falta mucho tiempo para modificar este comportamiento, profundamente arraigado en los prejuicios, el miedo, la vergüenza y la incomprensión de lo que significa realmente vivir con una discapacidad. Sin embargo, se

han puesto en marcha iniciativas internacionales para mejorar las condiciones de vida de las personas con discapacidades y se está avanzando en ese sentido”. (ONU, 2000).

La Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad (2006) reconoce “el derecho de las personas con discapacidades a trabajar, en igualdad de condiciones con las demás; esto incluye el derecho a tener la oportunidad para ganarse la vida mediante un trabajo libremente elegido o aceptado en un entorno laboral abierto, inclusivo y accesible”. La inclusión laboral es clave en el diseño de una sociedad para todos y todas, por ello se debe prestar especial atención a las personas vulnerables, facilitando que éstas logren su autonomía, independencia y plena participación en la sociedad a través, no solamente, de procesos de inclusión educativa y social, también de la inclusión laboral.

Para cumplir este objetivo la propuesta que pasamos a describir parte de un concepto de educación inclusiva que potencia la presencia, participación y el aprendizaje del estudiantado más vulnerable (URBINA, SIMON y ECHEITA, 2011). En este planteamiento se necesita realizar un esfuerzo reflexionado en la revisión y el cuestionamiento de las concepciones implícitas en las prácticas docentes, en el mayor de los casos relacionadas, entre otras dimensiones, con las bajas expectativas sobre determinados grupos de estudiantes, sobre su capacidad para aprender y sobre el origen siempre personal de sus comportamientos (López, Echeita y Martín, 2009; Urbina, Simón y Echeita, 2011), pero también con el papel que otros colectivos deben ocupar (PAS, Estudiantes y Universidad), asumiendo nuevos roles, respetando la diversidad y favoreciendo la inclusión. La asunción de responsabilidades compartidas en el marco de un objetivo común (inclusión laboral) es fundamental y posible.

Con el fin de salvaguardar y promover el ejercicio del derecho al trabajo de todas las personas (la igualdad absoluta de oportunidades) teniendo en cuenta únicamente los méritos, experiencia, competencias, intereses y aptitudes, a igual salario por igual trabajo, y al acceso a más educación y formación, se han venido formulando políticas, programas, instrumentos y recomendaciones prácticas a nivel internacional.

Desde la Organización Internacional del Trabajo (OIT), en una de sus recomendaciones (núm.168), se indica que las personas con discapacidades deberían disfrutar de igualdad de oportunidades y de trato en cuanto al acceso, la conservación y la promoción en un empleo que, siempre que sea posible, corresponda a su elección y a sus aptitudes individuales para ese empleo. La OIT recalca el papel crucial que desempeñan en la inclusión laboral, la educación y la formación, pero también otros elementos como son los servicios de orientación profesional y acompañamiento, las prácticas de contratación y selección, la información sobre el mercado de trabajo, el diseño del puesto de trabajo, la ergonomía, las condiciones laborales y las remuneraciones, al igual que las medidas que faciliten el acceso a diferentes tipos de empleo.

En España, el marco legislativo y de política social pone en marcha diferentes medidas en este ámbito para promover las oportunidades de empleo de las personas con discapacidad y que así puedan ejercer su derecho al trabajo a través de diferentes tipos de empleos (Artículo 37.2 del Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre):

- Empleo ordinario, en las empresas y en las administraciones públicas, incluido los servicios de empleo con apoyo.
- Empleo protegido, en centros especiales de empleo y enclaves laborales.
- Empleo autónomo, emprendimiento.

El artículo 42 del Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social establece la obligación, para las entidades laborales públicas y privadas con 50 o más trabajadores, de contratar, al menos, el 2% de personas con discapacidad. En el caso de la Administración Pública, la cuota de reserva asciende al 5% (Ley 7/2007 del Estatuto Básico del Empleado Público y Ley 30/1984 de la Función Pública).

Existen medidas alternativas (con carácter de excepcionalidad), al cumplimiento de la reserva de plazas para personas con

discapacidad en las empresas, como la realización de donaciones y de acciones de patrocinio, para el desarrollo de actividades de inclusión laboral y de creación de empleo de personas con discapacidad, y cuando la entidad beneficiaria de dichas acciones de colaboración sea una fundación o una asociación de utilidad pública cuyo objeto social sea, entre otros, la formación profesional, la inserción laboral o la creación de empleo en favor de las personas con discapacidad. Entran en juego en este ámbito unas entidades con un papel muy relevante en la inclusión educativa, social y laboral: las entidades del tercer sector (aglutinan asociaciones, fundaciones, Organizaciones No Gubernamentales) que luchan por proteger los derechos sociales y reclaman políticas sociales inclusivas.

Un ejemplo de ello es la ONCE (Organización Nacional de Ciegos Españoles) creó una fundación (Fundación ONCE) en 1988 que representa a diferentes grupos de personas con discapacidades. El objetivo de esta iniciativa solidaria es integrar en la sociedad a las personas con discapacidades a través del empleo y la formación. La iniciativa social de la ONCE y su Fundación se materializa en un modelo pionero e innovador de inserción social de las personas con discapacidad: ILUNION.

Esta iniciativa no es la única y deberíamos hacer el esfuerzo de documentar las buenas prácticas en materia de inclusión laboral en los diferentes sectores con el fin de informar, sensibilizar y difundir en la sociedad que cuando se brinda a las personas con discapacidad (o no) la oportunidad de tener un empleo acorde a sus competencias e intereses el potencial que se despliega es enorme.

Por otra parte, los incentivos a la contratación consisten en subvenciones por contratos, bonificaciones y exenciones de cuota, deducciones fiscales y subvenciones a la adaptación de puestos de trabajo (como se detalla en la tabla 7).

Tipos de contrato		Incentivos
INDEFINIDO	Subvención por contrato	3.907€ Al comienzo de cada contrato a tiempo completo (art.2.7 de la Ley 43/2006, de 29 de diciembre)
	Subvención	Hasta 901,52€ Adaptación al puesto de trabajo, eliminación de barreras o dotación de medios de protección
	Deducción de la cuota íntegra del impuesto de sociedades	9.000€ por persona/año 12.000€ por cada persona/año con grado de discapacidad mayor o igual a 65% 6.000€ por cada persona/año para conversión de contratos en prácticas y temporales en indefinido.
	Bonificaciones anual de las cuotas a la Seguridad Social	Trabajadores y trabajadoras con discapacidad (33% a 64% de discapacidad) - Menores de 45 años: Mujeres 5.350€ - Hombres 4.500€ - Mayores de 45 años: Mujeres 5.700€ - Hombres 5.700€ Trabajadores y trabajadoras con discapacidad (a partir del 65% discapacidad) - Menores de 45 años: Mujeres 5.950€ - Hombres 5.100€ - Mayores de 45 años: Mujeres 6.300€ - Hombres 6.300€

Tipos de contrato		Incentivos
	Subvención	Hasta 901,52€ Adaptación de puesto de trabajo, eliminación de barreras o dotación de medios de protección
		Trabajadores y trabajadoras con discapacidad (33% a 64% de discapacidad) - Menores de 45 años: Mujeres 4.100€ - Hombres 3.500€ - Mayores de 45 años: Mujeres 4.700€ - Hombres 4.100€ Trabajadores y trabajadoras con discapacidad (a partir del 65% discapacidad) - Menores de 45 años: Mujeres 4.700€ - Hombres 4.100€ - Mayores de 45 años: Mujeres 5.300€ - Hombres 4.700€
	Bonificación durante el periodo de sustitución (ley 45/2002)	Reducción del 100% de la cuota empresarial a la Seguridad Social por contingencias comunes
PARA LA FORMACIÓN (De 1 a 3 años)	Reducción de la cuota Seguridad Social prevista para estos contratos (R.D.Leg 1/95)	Del 100% para empresas (de menos o igual a 250 trabajadores) Del 75% para empresas (más de 250 trabajadores)
	Subvención	Hasta 901,52€ para adaptación de puesto de trabajo

Tipos de contrato	Incentivos	
PRÁCTICAS	Reducción cuota Seguridad Social	Del 50% o del 100% para personas del Sistema de Garantía Juvenil
	Subvención	Hasta 901,52€ para adaptación de puesto de trabajo

Tabla 7. Incentivos a las empresas para la realización de contratos laborales de personas con discapacidad.

Orientaciones para la Universidad (gestión, docencia e investigación)

La Universidad en el marco de una perspectiva transformacional de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU), debe incluir en su misión *“la necesidad de preocuparse o hacerse cargo de la regeneración de nuestras sociedades injustas y desiguales, más allá de objetivos institucionales propios de su actividad”* (De La Cruz y Sasia, 2008). Por este motivo la Universidad debe favorecer en el marco de su visión y valores los procesos de inclusión laboral de todos sus egresados y garantizar el derecho al trabajo y el empleo de las personas con discapacidad, tal y como señala la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (2006), que ha sido ratificada por la Conferencia de los Estados Partes en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2015).

Para el cumplimiento de ese compromiso social la Universidad deberá trabajar y promover en la comunidad universitaria (entre el personal docente investigador, el personal de administración y servicios y el alumnado) la igualdad de derechos de las personas con discapacidad, promoviendo, favoreciendo y potenciando acciones en primera persona y en y para todos los colectivos. Para ello consideramos necesario que la universidad lidere un proceso de concienciación de

toda la comunidad universitaria y la sociedad en general, en relación al concepto de discapacidad, haciendo entender que son los entornos los que discapacitan a la persona (cuando no están diseñados universalmente para dar cabida a todas las diversidades existentes) (Rose y Meyer, 2000).

Algunas de las acciones a diseñar, poner en práctica y/o potenciar desde la gestión de la Universidad podrían ser:

- Programas de orientación sobre los derechos de las personas con discapacidad en las convocatorias públicas de empleo (cuota de reserva, adaptación de pruebas, obtención de dictámenes de idoneidad, ajustes razonables, etc.).
- Protocolo de orientaciones para la atención a graduados y graduadas con discapacidad que deseen realizar prácticas profesionales o busquen empleo
- Plan de información y asesoramiento sobre técnicas de búsqueda de empleo para personas con discapacidad
- Plan de información y asesoramiento a las empresas sobre beneficios de la contratación de personas con discapacidad, así como el establecimiento de acuerdos para la mejora de la empleabilidad de los colectivos de egresados vulnerables.
- Oferta de programas de Becas para realizar prácticas en sus instalaciones o en entidades externas.
- Promover y reconocer líneas de investigación, desarrollo e innovación relacionadas con la discapacidad.
- Cumplimiento de la Ley Orgánica 7/2007, de 12 de abril, de Modificación de la Ley Orgánica de Universidades (LOMLOU) en la que se establece que en todos los planes de estudios de las Universidades se tendrá en cuenta que la formación en cualquier actividad profesional debe realizarse desde el respeto y promoción de los Derechos Humanos y los principios de accesibilidad universal y diseño para todos. (Rose y Meyer, 2000).

- Campañas de sensibilización e información dirigidas a las empresas, instituciones públicas y comunidad universitaria sobre los beneficios que reporta la contratación de personas con discapacidad.
- Proteger los derechos de las personas con discapacidades, en igualdad de condiciones a tener condiciones de trabajo justas y favorables.
- Garantizar que las personas con discapacidades pueden ejercer sus derechos laborales y sindicales en las mismas condiciones que las demás personas.
- Promover las oportunidades de trabajo por cuenta propia, el desarrollo del espíritu empresarial, la creación de cooperativas y la apertura de un negocio propio dentro del ámbito de cada especialidad.
- Informar sobre los itinerarios individualizados de acompañamiento sociolaboral.

Recursos que puede brindar la ONEO

Las acciones y medidas que se proponen desde la ONEO para favorecer la inclusión laboral de las y los estudiantes egresados son fundamentalmente:

- Establecer contactos con asociaciones, fundaciones y empresas que trabajan a favor de la inserción laboral.
- Informar sobre ofertas laborales recibidas desde fundaciones y empresas para alumnado egresado con discapacidad.

Los recursos que habitualmente se utilizan son:

- Programa “Becas Prácticas Fundación ONCE-CRUE Universidades Españolas”
- Servicios propios de la Universidad de Oviedo:

- Orientación Laboral
- Agencia de Colocación
- Fundación Universidad de Oviedo

GLOSARIO

Igualdad de oportunidades: Igualdad de acceso y de oportunidades al empleo, la formación profesional y ocupaciones específicas para todas las personas, sin discriminación, en consonancia con el artículo 4 del Convenio núm. 159 de la OIT.

Empleo ordinario: Modalidad laboral en la que la persona con discapacidad desempeña un puesto de trabajo en una empresa convencional. El máximo exponente de la plena inclusión.

Empleo protegido: Se ha diseñado para los casos en los que la persona con discapacidad puede ejercer una actividad laboral pero no en el empleo ordinario. Es el caso de los “Centros Especiales de Empleo” (CEE)

Empleo autónomo: Modalidad de empleo en el que la persona trabajadora es una “persona física que realiza de forma habitual, personal, directa, por cuenta propia y fuera del ámbito de dirección y organización de otra persona, una actividad económica o profesional a título lucrativo, den o no ocupación a trabajadores por cuenta ajena” (Estatuto de los Trabajadores Autónomos de 2007)

Empleo con apoyo: Dentro del empleo ordinario, una persona preparadora laboral experta acompaña a la persona con discapacidad, orientándola y ofreciéndole apoyos clave en su desempeño.

Emprendimiento: Proviene del francés “entrepreneur”, que significa pionero, y se refiere a la capacidad de una persona de realizar un esfuerzo adicional para alcanzar una meta, en este contexto hacemos uso de este término para referirnos a una persona que inicia un proyecto relacionado con el empleo.

Centros especiales de empleo: Son centros públicos o privados que realizan un trabajo productivo y asistencial, aseguran una remuneración para las y los trabajadores y cuyo objetivo fundamental es la inclusión del mayor número de personas con discapacidad al empleo ordinario. Están regulados por el Real Decreto 469/2006

Enclaves laborales: Consiste en el traslado temporal de un grupo de trabajadores y trabajadoras con discapacidad de un Centro Especial de Empleo a las instalaciones de una entidad laboral de empleo ordinario, para el desarrollo de una actividad productiva, a través de un contrato de arrendamiento de servicios entre el centro y la empresa. Facilitan la transición desde el empleo protegido al empleo ordinario.

REFERENCIAS, OTROS RECURSOS Y ENLACES DE INTERÉS

De la Cruz, C. y Sasia, P. (2008). La responsabilidad de la universidad en el proyecto de construcción de una sociedad. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 13(2), 17-52. Recuperado de <http://ess.iesalc.unesco.org.ve/index.php/ess/article/view/39>

Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. TEXTO CONSOLIDADO. Última modificación: 17 de septiembre de 2014. Jefatura del Estado (BOE núm. 89 de 13.04.2007).

López, M., Echeita, G. y Martín, E. (2009). Concepciones sobre el proceso de inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual en la educación secundaria obligatoria. *Cultura y Educación*, 21, 485-496.

OIT 2002. Repertorio de recomendaciones prácticas sobre la gestión de las discapacidades en el lugar de trabajo (Ginebra).

ONU. 2000. Informe definitivo del Relator Especial de la Comisión de Desarrollo Social relativo a las actividades de vigilancia de la aplicación de las Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad realizadas durante su segunda misión, 1997-2000. E/CN: 5/2000/3, Anexo.

Rose, D. y Meyer, A. (2000). Universal design for learning. *Journal of Special Education Technology*, 15, 67-70.

Urbina, C., Simón, C. y Echeita, G. (2011). Concepciones de los profesores acerca de las conductas disruptivas: análisis a partir de un marco inclusivo. *Infancia y Aprendizaje* 34(2), 205-217.

EHLABE. <http://www.ehlabe.org/es/>

Fundación Asturiana para la promoción del empleo y la reinserción sociolaboral de las personas con discapacidades y en grave riesgo de marginación social (Fundación FAEDIS). <http://www.faedis.es/>

ILUNION. <https://www.ilunion.com>

Inserta Empleo. <http://www.fsc-inserta.es>

ONCE. <http://www.once.es>

