
MATERIAL DIDÁCTICO
MAGISTERIO

5

Pautas de intervención para la atención a la diversidad en la universidad

Edurne Chocarro De Luis
Sergio Fernández Pastor
Roberto Lozano Herce
María Teresa Pascual Sufrate
Lourdes Viana Sáenz

Edurne Chocarro de Luis
Sergio Fernández Pastor
Roberto Lozano Herce
María Teresa Pascual Sufrate
Lourdes Viana Sáenz

Pautas de intervención para la atención a la diversidad en la universidad

PAUTAS de intervención para la atención a la diversidad en la universidad
[Recurso electrónico] / Edurne Chocarro de Luis... [et al.]. - Logroño :
Universidad de La Rioja, Servicio de Publicaciones, 2018.
v. digital (56 p.) - (Material didáctico. Magisterio ; 5)
ISBN 978-84-09-04990-5

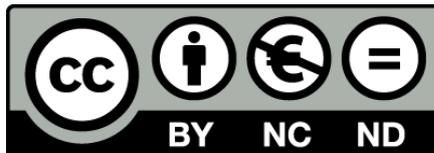
1. Estudiantes universitarios con discapacidad. 2. Integración escolar. 3.
Educación inclusiva. 4. Universidad de La Rioja. I. Chocarro de Luis, Edurne. II.
Universidad de La Rioja. Servicio de Publicaciones. III. Serie.

378.043.2-056.26/.36(460.21)

JNFK -- THEMA 1.0

1DSE-ES-S -- THEMA 1.0

4Z-ES-AF -- THEMA 1.0



Pautas de intervención para la atención a la diversidad en la universidad,
de Edurne Chocarro de Luis, Sergio Fernández Pastor, Roberto Lozano Herce, María Teresa Pascual
Sufrate y Lourdes Viana Sáenz (publicada por la Universidad de La Rioja) se difunde bajo una Licencia
Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 3.0 Unported.
Permisos que vayan más allá de lo cubierto por esta licencia pueden solicitarse a los titulares del
copyright.

© Los autores

© Universidad de La Rioja, Servicio de Publicaciones, 2018

publicaciones.unirioja.es

ISBN 978-84-09-04990-5

Edita: Universidad de La Rioja

ÍNDICE

1. Introducción	5
2. Consideraciones previas	11
3. Trastorno de Déficit de Atención con o sin Hiperactividad.....	15
4. Dislexia	19
5. Trastorno del Espectro Autista (TEA): Asperger	25
6. Discapacidad motriz	31
7. Discapacidad auditiva	37
8. Discapacidad visual	43
9. Conclusiones	49
10. Referencias y recursos	51

1. INTRODUCCIÓN

Organismos internacionales como la UNESCO promulgan la necesidad de luchar por una sociedad que rompa con dinámicas de exclusión social apostando por prácticas más inclusivas, también en el ámbito educativo. Así la educación inclusiva se perfila como un principio que promueve el logro de otros tan relevantes como la equidad y calidad educativa (Arnáiz y Moriña Díez, 2017, p. 68). No obstante, más allá de un principio, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) ratifica su derecho a la educación en todos los niveles.

La universidad, como una extensión del sistema educativo obligatorio aunque con matices, también debe abogar por la inclusión educativa y este reto obliga a replantear sus prácticas y políticas de acceso pero también de funcionamiento y práctica en el aula. Además, existen estudios que avalan el aumento del número de estudiantes con discapacidad en las universidades españolas (Fundación Universia, 2016) como así también lo hacen explícito otras investigaciones de carácter internacional pero “¿cuál es la contribución de la universidad al desarrollo de la educación inclusiva?” (García García y Cotrina García, 2017, p. 124)

La universidad se hace eco de esta cuestión y en el preámbulo de la Ley 4/2007 de 12 de abril, que modifica la Ley Orgánica 6/2001 de 21 de diciembre, de Universidades, establece la “igualdad de oportunidades y no discriminación por razones de sexo, raza, religión o 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”, se dicta la creación de programas específicos sobre la igualdad de género, de ayuda a las víctimas del terrorismo y el impulso de políticas activas para garantizar la igualdad de oportunidades a las personas con discapacidad. Así también el apoyo permanente a las personas con necesidades educativas especiales se contempla como uno de los valores de la universidad. En este sentido, el artículo 14 del Real Decreto 1393/2007, del 29 de octubre, por el que se establece la Ordenación de las Enseñanzas Universitarias Oficiales, realza la necesidad de incluir servicios de apoyos y asesoramiento que evalúen la necesidad de adaptaciones curriculares.

Este apoyo se corrobora en el apartado c) del artículo 20 del Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social en el que textualmente se dice que

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

Esta actuación se encuentra en el marco de los derechos que en el art. 49 de nuestra Constitución reconoce a toda la ciudadanía. La educación es un derecho de toda la persona y la universidad no puede renunciar a seguir trabajando y avanzando hacia una sociedad más inclusiva. Por ello, las universidades disponen de servicios de apoyo al alumnado más vulnerable. Fundación Universia (2017) publica un documento donde se puede consultar la relación de estos servicios o programas para ayudar al estudiante con discapacidad en las distintas universidades españolas.

En este marco, en la Universidad de La Rioja (UR) existe una normativa sobre atención a los estudiantes con discapacidad, aprobada en la sesión del Consejo de Gobierno de 26 de junio de 2014, en la que se hace explícito un programa de actuación, UR INTEGRA, centrado fundamentalmente en dos aspectos de la enseñanza: adaptaciones en el ámbito de la docencia y en el de la evaluación. La Oficina de Relaciones Internacionales y Responsabilidad Social, entre su extensa labor, es responsable de la puesta en escena de este programa con el objetivo de facilitar la integración del alumnado con necesidades educativas especiales en la UR.

Es en esta intencionalidad donde encontramos la coordinación, gestión, información y desarrollo de las actividades del programa UR INTEGRA.

UR INTEGRA consiste en un programa de apoyo e integración de estudiantes con discapacidad que tiene como objetivo facilitarles las adaptaciones curriculares que sean precisas, cuando así lo soliciten. Estas adaptaciones se realizarán en función de las necesidades específicas de cada estudiante, siempre que éstas no afecten al contenido básico de los conocimientos mínimos exigidos, ni causen modificaciones de los contenidos académicos, tampoco afecten a la exigencia de dominio de competencias y habilidades ni discriminación para ningún otro estudiante.

Esta acción va orientada esencialmente a quienes están matriculados en la Universidad de La Rioja en cualquiera de sus enseñanzas de Grado, Máster y Doctorado que voluntariamente acrediten, según la normativa aplicable, el reconocimiento de una discapacidad que dificulte el normal desarrollo de su actividad académica en la universidad. En concreto, tiene como objeto regular las actuaciones encaminadas a eliminar las dificultades que impidan o menoscaben la integración de estudiantes con discapacidad en la Universidad de La Rioja para que puedan desarrollar su vida universitaria, en lo que afecta especialmente al desarrollo de la docencia y la evaluación,

en igualdad de condiciones que el resto del alumnado. De manera paralela a esta disposición normativa específica deben atenderse otras tales como:

- Normativa de Admisión y Matrícula (art. 56: Causas de exención o reducción de precios)
- Reglamento de Evaluación (disposición adicional segunda: estudiantes con discapacidad)
- Normativa de Permanencia (art. 11: estudiantes con discapacidad en los estudios de Grado y Máster)

Por otra parte también, existe un servicio denominado UR Atiende cuyo objetivo es ser una herramienta de detección temprana de problemas al que pueden acudir tanto las personas que los estén sufriendo directamente como quienes hayan observado en su entorno situaciones inapropiadas.

El tipo de necesidades que compete a UR Atiende es variado:

- Prevención y asesoramiento en situaciones de acoso, trastornos de ansiedad y estrés en época de exámenes.
- Discapacidades leves no declaradas.
- Dificultades personales o académicas.
- E, incluso, circunstancias familiares o sociales externas a la universidad pero que impiden el rendimiento óptimo en nuestras dependencias.

Como es lógico pensar, no son suficientes planteamientos políticos que faciliten el paso de las personas con discapacidad a la universidad, sino también diseñar propuestas concretas que faciliten o favorezcan que este alumnado finalice sus estudios con éxito (Arnaiz, 2000) teniendo en cuenta el diseño universal del aprendizaje (Alba, Sánchez y Zubillaga, 2013; Alba Pástor, 2016; Cast, 2010). Así pues, la educación inclusiva es un proceso constante de mejora de la calidad y equidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el que el profesorado, y más concretamente su disposición, será la clave o llave para ello.

Como señalan Echeita y Ainscow (2011), la educación inclusiva persigue la presencia, participación y protagonismo de todas personas. Esto es, significa algo más que la mera asistencia de estudiantes con discapacidad en las aulas universitarias, deberán también tomar parte de la dinámica de las mismas como un miembro más.

En este marco, este documento pretende aportar orientaciones a la comunidad universitaria, especialmente al profesorado, en favor de una enseñanza que atienda a las demandas de todas las personas. Pues aunque ya ha quedado manifiesta la responsabilidad de la universidad en el apoyo y atención a la diversidad, es todavía una

tarea ardua y polémica para el profesorado, e incluso para la propia comunidad universitaria, además de cargada de reticencias dada la falta de experiencias previas. Además, no está exenta de matices que le hacen todavía más complicada como la determinación de unos resultados de aprendizaje para cada asignatura o la obligatoriedad de ciertas prácticas que deberán replantearse para llegar a las necesidades de determinado alumnado.

Para ello se ha considerado imprescindible hacer público un documento que ayude al profesorado y que, a su vez, su diseño contemple “la voz” del propio colectivo implicado. En esta ocasión, se considera casi obligado partir de las opiniones y percepciones del alumnado otorgándoles un espacio para escuchar sus impresiones (Moriña, 2018; Susinos y Parrilla, 2008; Susinos y Rodríguez Hoyos, 2011). Al igual que la enseñanza debe partir de las necesidades del estudiantado, así también un protocolo o guía de actuación docente deberá emerger de y a partir de ellos y ellas. En este sentido, será un proyecto participativo a partir de todos los agentes implicados (Ainscow, 2002) además de abierto al diálogo. Se pretende diseñar un texto vivo que favorezca la mejora de la actividad docente en la Universidad de La Rioja. Desde la perspectiva del diálogo, se ha entrevistado a cuatro estudiantes que requieren de alguna ayuda para finalizar con éxito sus estudios y toman parte del programa UR INTEGRA. Las personas responsables del mismo solicitaron la colaboración de aquellos estudiantes que estaban activos en el programa y, finalmente, fueron cuatro las personas que participaron revisando y corroborando las pautas que aquí se presentan. Así, su lectura y análisis contribuyó a matizar algunas de ellas o incluso añadir otras en base a las necesidades más comunes propias de su trastorno o discapacidad. No obstante, en las conversaciones personales con ellas, todas coincidieron en dejar explícito que:

1. Quieren ser tratadas con normalidad y naturalidad. Ciertamente es que solicitan una ayuda pero ello no les exime de un trato similar al de otro/a compañero/a. Dicho de otro modo, “en primer lugar, deben ser tratados como cualquier otro u otra estudiante, y solo en los casos necesarios recibir una respuesta adaptada” (Moriña, 2018, p. 229).
2. Son personas que quizás simplemente precisan algo más de tiempo para aprender, también para realizar las distintas pruebas de evaluación.
3. Por tanto, solicitan más disponibilidad del profesorado, la formación sobre este ámbito resulta un hecho importante pero, más lo es, que sean profesionales atentos y dispuestos a escucharles.
4. Cada persona tiene sus necesidades y características y ello implica que las consideraciones generales establecidas en esta guía para cada grupo de personas con discapacidad deberán ser adecuadas a las diferencias individuales, e incluso no todas serán necesarias en todos los casos. La heterogeneidad entre cada colectivo hace que sea prioritario tomar en consideración la situación personal, aunque compartan rasgos comunes.

5. Por ello, es necesaria la comunicación entre docente y estudiante, ya que será este quien mejor podrá informarle sobre sus necesidades y su particular forma de trabajar. Esto es, preguntarle cómo se le puede ayudar.
6. En definitiva, la interacción docente-estudiante es fundamental siempre, pero todavía más en estos casos.

Por ello, esta propuesta es de naturaleza transversal en cuanto que no está dirigida a una asignatura o grado en concreto. Su pretensión es proporcionar un material que permita, por un lado, la inclusión del alumnado con necesidades educativas en las aulas universitarias al margen del grado que estudian y, por otro, ayudar al profesorado en este desafío educativo. Todo ello respetando lo mencionado en la Guía de Adaptaciones en la Universidad, publicada en 2017 bajo el amparo de Fundación ONCE y la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, que ha servido de referencia.

Antes de finalizar este apartado, indicar que las etiquetas no son de recibo y que entendemos las diferencias como una manifestación de la diversidad propia de cada persona. No obstante, parece conveniente organizar las pautas de acuerdo a los distintos casos con vistas a ayudar al profesorado. Sin embargo, sería conveniente romper estas barreras, que además poco favorecen la inclusión, y hablar de necesidades compartidas porque, como se verá más adelante, muchas de las pautas son aconsejables para la mayoría, e incluso se podría decir que para todo el alumnado universitario. Esto es, el profesorado no debería centrar la atención en el diagnóstico sino la pregunta a resolver es ¿qué debo hacer para llegar a cada estudiante? Y, para ello, será clave la comunicación y cercanía con él/ella.

2. CONSIDERACIONES PREVIAS

Tras haber realizado una introducción sobre los principales motivos que animaron a tal publicación, a continuación se procura aportar una explicación de los apartados de este documento así como pautas para facilitar su comprensión, partiendo del carácter instrumental al que se le quiere dotar.

En cuanto a la estructura de los contenidos, encontramos la información organizada atendiendo a las siguientes tipologías: Trastorno Déficit de Atención e Hiperactividad, dislexia, TEA: Asperger, discapacidad motriz, discapacidad auditiva y discapacidad visual. La selección de entre la gran variedad de realidades susceptibles de ser abordadas viene dada por su mayor presencia en las aulas universitarias, sin olvidar que existen otras también que requieren de su atención como puede ser depresión, enfermedades raras, etc. Por tanto, las pautas y toda la información aquí presentada están dirigidas a la docencia en esta etapa educativa, la universitaria, dando por hecho y conocido el previo diagnóstico y paso por el sistema educativo así como su correspondiente atención por otros recursos sociales o de salud.

En un segundo nivel estructural, en cada uno de esas tipologías se han desarrollado los siguientes apartados que articulan el contenido:

Definición y características

Aquí encontraremos una sintética descripción del caso a tratar comentando los aspectos clave respecto a su naturaleza y características fundamentales, descripción que actuará como base introductoria de las apreciaciones del siguiente apartado. Es una definición concisa pues el objetivo es ofrecer pautas.

Atención educativa

En este apartado las orientaciones y pautas necesarias se articulan en torno a siguientes subapartados a tener en cuenta.

Inicialmente aparecen recomendaciones generales alusivas a aspectos más globales que influyen en la intervención con estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo en todas las dimensiones: comunicativas, de relación e interacción. Así también se citan las ayudas técnicas propias del caso para su reconocimiento. Pueden resultar redundantes y repetitivas pero se ha pretendido hacerlas explícitas en cada apartado en el caso de que haya personas que solo consulten aquel que más le interese o preocupe.

Seguidamente se añaden indicaciones más concretas a considerar en la propia enseñanza y evaluación.

En la actividad docente

En este subapartado se aluden cuestiones más concretas respecto a las pautas a seguir en relación a las circunstancias particulares del caso. Responde a condiciones y variables que desde el profesorado debemos tener en cuenta a modificar en nuestra práctica diaria en la propia aula, comprendiendo que todo cambio requiere una acomodación e implicación de todos los agentes que participan en el hecho educativo.

Para la evaluación

Entendiendo la evaluación y las pruebas y actividades dispuestas para ello como elemento esencial dentro de la labor docente y estudiantil en la universidad, se dedica un espacio a delimitar aquellas medidas específicas que faciliten la labor adaptativa de los instrumentos evaluadores de cara a garantizar los derechos estudiantiles y atendiendo a los recursos disponibles.

Una vez realizado este recorrido por las seis destacadas tipologías en la forma descrita anteriormente, pasaremos a la extracción de unas conclusiones.

Conclusiones

Como apartado pretende condensar, desde la reflexión, aquello que se destaca como importante en el texto a cerca de la atención a la diversidad desde un punto de vista inclusivo y que se transfiere a lo que en nuestra realidad educativa puede ser de aplicación e implementación en la práctica diaria y también en nuestra vida.

Referencias y recursos

Finalmente se incluyen aquellas referencias usadas que sustentan lo comentado con anterioridad además de poder servir como recursos de apoyo en futuras consultas por parte de los interesados de cara a profundizar en el tema. Las TIC resultan un elemento clave en este sentido y una herramienta de búsqueda de información así como de generación de propios recursos educativos.

Resulta de interés de forma previa a desgranar y profundizar en cada una de las tipologías, poder realizar unas consideraciones previas en torno a la atención a la diversidad.

Se establecen unos principios básicos a tener en cuenta por parte de toda la comunidad educativas:

- No olvidar nunca tratarles con normalidad y naturalidad.
- El cuidado en el uso del lenguaje resulta un aspecto esencial en nuestra sociedad, con más énfasis si cabe, en el contexto al que nos referimos teniendo en cuenta que partimos desde un punto de vista inclusivo. En consecuencia, procuraremos expresarnos dirigiéndonos en términos adecuados como: persona con discapacidad y no como “persona discapacitada”, por poner un ejemplo, ya que la discapacidad o cualquier otra característica propia de los seres humanos no nos define como tal sino que forma parte de nuestra vida. En ese sentido, parece conveniente referirse a personas con diversidad funcional evitando las categorizaciones.
- Ante la habitual interacción que tenemos con personas que poseen diferentes capacidades, deberemos considerarlas y valorarlas por lo que sí pueden hacer en vez de fijar nuestro foco de atención en lo que no pueden o tienen dificultades, potenciando al máximo sus aptitudes y capacidades operativas en beneficio de su desarrollo integral.
- Debemos comprender a cada estudiante, a cada persona, con sus características propias y no como parte de un colectivo “etiquetado” de forma homogénea. La historia de vida, las experiencias, las habilidades, los recursos, el contexto y la diversidad de circunstancias que concurren a lo largo de nuestro desarrollo vital conforman un bagaje único y ello nos convierte en personas únicas. Como indica Moriña (2018, p. 22), “cada estudiante es único”.

3. TRASTORNO DE DÉFICIT DE ATENCIÓN CON O SIN HIPERACTIVIDAD

Definición y características

Se puede definir el TDA-H como un trastorno intrínseco a la persona, debido a una alteración neuropsicológica provocadora de disfunciones en los mecanismos de Control Ejecutivo del Comportamiento, que afecta de forma directa a los procesos psicológicos de atención sostenida, memoria de trabajo, autorregulación de la motivación y el afecto, internalización del lenguaje y procesos de análisis y síntesis, implicados directamente en las tareas de enseñanza-aprendizaje y adaptación escolar, familiar y social (Romero y Lavigne, 2005).

El TDA-H se caracteriza por la presencia de síntomas de desatención, hiperactividad e impulsividad. Desde el punto de vista clínico podemos diferenciar tres tipos de TDA-H de acuerdo a la manifestación de estos síntomas:

- **Tipo inatento:** con predominio de la inatención. Este tipo de estudiantes tienen dificultades para centrarse, para mantener la atención de forma sostenida, organizar tareas y terminar proyectos, es decir, tienen problemas para gestionar adecuadamente su tiempo. Además pueden ser frecuentes los olvidos de las fechas de entrega de trabajos o del día y hora del examen.
- **Tipo hiperactivo-impulsivo:** con predominio de hiperactividad y/o impulsividad. La hiperactividad puede manifestarse como excesiva inquietud, movimientos continuos innecesarios principalmente de manos y pies, tocan las cosas sin parar, se mecen mientras están sentados o cambian constantemente de postura mientras realizan tareas por las que no muestran interés. La impulsividad se manifiesta en la rapidez en la realización de tareas, en las respuestas impulsivas ante las demandas de clase o en las pruebas de evaluación, la falta de organización de las ideas por lo que tienen más probabilidades de cometer muchos errores. En algunos casos, su letra puede ser poco legible, con tachones, sin márgenes y mal alineada. En su comportamiento en clase, pueden mostrarse impacientes, con dificultades para mantenerse en silencio, interrumpiendo conversaciones, hablando sin permiso o sin pensar.
- **Tipo combinado:** con predominio de los síntomas de inatención e hiperactividad impulsividad comentados con anterioridad.

En general, la falta de inhibición cognitiva y conductual se manifiesta en dificultad en la regulación de las emociones, suelen ser más irascibles y se frustran fácilmente por la falta de activación de la motivación intrínseca necesaria para la consecución de tareas que no tienen ninguna consecuencia inmediata o atracción para ellos/as y suponga una demora de las recompensas.

Todo ello hace que su rendimiento académico este por debajo de su capacidad y que en bastantes ocasiones sean impopulares en clase.

Atención educativa

Como pautas generales encontramos lo siguiente:

- Cada área de conocimiento con su naturaleza y características propias es susceptible de ser adecuada, mejorada y orientada para favorecer los aprendizajes valorando la posibilidad de incluir en nuestras propuestas docentes una mayor variedad experiencial en nuestra metodología.
- El apoyo en los recursos disponibles y consejo con profesionales del ámbito así como la comunicación directa con la persona y su entorno afectivo cercano resulta indispensable además de facilitador a la hora de cumplir los fines pretendidos.
- Así también la posibilidad de contar con uno/a o más compañeros/as de clase que puedan servir de apoyo y referencia para el desarrollo de las actividades que se planteen en clase resultará de gran ayuda.
- Se debe procurar mantener una buena comunicación que permita un seguimiento y supervisión del trabajo así como incentivar a que la propia persona sea capaz de revisar la labor realizada.
- Organizar tutorías frecuentes que permitan ayudarle en la planificación del estudio y en la gestión de tiempo para realizar las tareas encomendadas.
- Activar con suficiente antelación recordatorios a través de aula virtual, correo electrónico o mensajes de texto, las fechas de entrega de trabajos o de evaluación.
- Animar y motivarle frecuentemente además de favorecer la escucha activa.

En la actividad docente

- Ubicar al estudiante en un lugar alejado de distractores, preferentemente primeras filas, para que no se distraiga, focalice su atención y permita una retroalimentación motivadora con el profesorado.

- Utilizar estrategias metodológicas que favorezcan su atención, como fragmentar tareas, presentar el material a trabajar en clase con anterioridad y fomentar su participación en clase.
- Disponer únicamente encima de la mesa el material que necesitan a su disposición para la realización de las tareas inmediatas.
- Permitirles salir de clase cuando estén muy nerviosos/as sin necesidad de pedir permiso en ese momento al docente, para que no se focalice toda la atención en el estudiante y no se sienta el foco de atención.
- Facilitar las relaciones entre estudiantes para favorecer la integración en su grupo-clase en caso que fuera necesario.
- Reforzar positivamente su buen comportamiento y sus intervenciones.

Para la evaluación

Las pruebas de evaluación son de diversa tipología, distinguiremos algunas cuestiones en torno a los casos más reseñables reiterando la importancia de valorar, considerar y atender a las características y situación individual de cada estudiante. Debemos atender a las cuestiones indicadas con carácter más general anteriormente mencionadas.

- Las preguntas de los exámenes deben redactarse de manera clara y concisa, sin dar lugar a dobles interpretaciones.
- Podemos plantear la opción de modificar el modo de realizar la prueba de evaluación de escrita, a oral o viceversa atendiendo a sus características y valorando que la retroalimentación con cada profesor/a les ayuda a poder estructurar las respuestas de modo más adecuado.
- Asegurarse, revisando el examen que se han completado todas las cuestiones y que se han realizado las respuestas sin olvidar ninguna que quisiera haber sido contestada.
- Aumentar el tiempo de realización de la prueba hasta un 25%.
- Ante la dificultad en la gestión del tiempo recordarles en voz alta cuanto les queda en distintos momentos del examen.
- Ante pruebas de selección múltiple en las que contemos con plantilla para su corrección, facilitarles que la respuesta se pueda hacer sobre la propia pregunta, ya que les puede resultar complejo el trasvase de datos.
- Ante pruebas que requieran de ejecución práctica (experimentos o ejercicios físicos, por ejemplo) delimitar muy claramente los pasos a seguir del procedimiento, si es necesario marcando con la explicación el inicio y el fin de cada uno de ellos garantizando así la seguridad de todos/as.

4. DISLEXIA

Definición y características

Según la definición de la *International Dyslexia Association*, la dislexia es una dificultad específica del aprendizaje de origen neurobiológico que es independiente de cualquier causa intelectual, cultural y emocional y se puede producir a pesar de una inteligencia normal o por encima de la media.

Se caracteriza por problemas en el aprendizaje de la lectura y la escritura presentando déficits en el reconocimiento y escritura de las palabras. La falta de automatización de estas habilidades es un problema grave y específico en el aprendizaje y dominio del lenguaje escrito.

Se encuentran:

- Dificultades en la automatización de la lectura de palabras afectando a la lectura y comprensión de textos escritos.
- Incrementan su esfuerzo de trabajo para aprender a través de textos escritos.
- Leen lentamente y escriben de forma más insegura.
- Pierden el punto donde están leyendo con cierta facilidad lo que impide continuidad en el seguimiento de la lectura.
- Las palabras poco frecuentes y el vocabulario nuevo son barreras en su aprendizaje.
- Dificultades en la toma de apuntes, lectura de la pizarra, diapositivas, carteles expuestos dentro y fuera de las aulas, etc.
- Necesidad de más tiempo en actividades en las que están implicadas la lectura y la escritura (como los exámenes).
- Presentan dificultades en la asimilación de las reglas de ortografía y de la ortografía arbitraria, que ocasionan que tenga muchas faltas ortográficas, especialmente en grafemas inconsistentes b/v, j/g, h/no h, ll/y (pese a haber visto muchas veces las palabras en las que se equivocan), y también, omisión, reemplazo, inversión o transposición de letras, y separación inapropiada de palabras.

- Problemas en la capacidad para estructurar y planificar un texto escrito repercutiendo en la calidad del mismo.
- Dificultades en las tareas más abiertas en las que hay que decidir el procedimiento.
- Presentan dificultades en la adquisición y uso de una segunda lengua.
- A menudo muestran falta de autoestima por una pobre imagen de uno mismo, por no estar a la altura de las circunstancias o no cumplir las expectativas de los demás.
- Pueden presentar episodios de ansiedad e inseguridad, sobre todo a la hora de aprender otro idioma.
- Con respecto a las actividades de carácter motriz pueden aparecer dificultades para organizarse, para seguir una secuencia de instrucciones, para reconocer direcciones que puede estar relacionado también con alteraciones de lateralidad (derecha-izquierda). Puede existir torpeza motriz, pero por el contrario también pueden darse casos de especial agilidad motriz.

Como ayudas técnicas se destaca el uso TIC en general, de ordenadores y dispositivos móviles con programas y aplicaciones que pueden ser de gran utilidad. A título orientativo, se citan los siguientes:

- Programas de conversión de texto a habla.
- Correctores ortográficos.
- Diccionarios de sinónimos y antónimos.
- Software de predicción de palabras.
- Obras de consulta como, por ejemplo, diccionarios o enciclopedias.
- Software de digitalización y reconocimiento óptico de caracteres.
- Software de reconocimiento de voz.

Los estudiantes también pueden utilizar grabadoras de voz (clásicas o integradas en bolígrafos digitales).

Atención educativa

Como pautas generales se pueden señalar las siguientes:

- Cada área de conocimiento con su naturaleza y características propias es susceptible de ser adecuada, mejorada y orientada para favorecer los aprendizajes valorando la posibilidad de incluir en nuestras propuestas docentes una mayor variedad experiencial en nuestra metodología.
- El apoyo en los recursos disponibles y consejo con profesionales del ámbito así como la comunicación directa con la persona y su entorno afectivo cercano resulta indispensable además de facilitador a la hora de cumplir los fines pretendidos.
- Así también la posibilidad de contar con compañeros/as de clase que puedan servir de apoyo y referencia para el desarrollo de las actividades que se planteen en clase resultará de gran ayuda.
- Mantener una actitud comprensiva: las dificultades no son debidas a una falta de motivación, trabajo o inteligencia.
- Proporcionar apoyo motivacional. Mostrar su interés por ella/él y su deseo de ayudarlo. Las dificultades no le deberán impedir poder superar la asignatura.
- Facilitar tiempo suficiente para organizarse y terminar los trabajos. Sin prisa demostrará mejor la adquisición de las competencias
- Tener en cuenta a la hora de enseñar y evaluar la gran dificultad de este alumnado en el aprendizaje de otra lengua.
- En actividades motrices habrá que ofrecer referencias espaciales bien marcadas con instrucciones concisas asegurándose de que el/la estudiante ha comprendido correctamente la información.

En la actividad docente

- Comprobar que ha entendido lo que se le expone e invitando a que él o ella se exprese en sus dudas sin miedo.
- Reservar un puesto en las primeras filas del aula para facilitar la atención, comunicación e interacción con el docente.
- Facilitar el material docente con anticipación, preferentemente en formato electrónico.
- Proporcionar tiempo suficiente para copiar de la pizarra y tomar apuntes en caso de ser necesario, lo comprobaremos a través del seguimiento visual.
- En la elaboración de contenidos electrónicos emplear preferentemente los tipos de letra Arial, Verdana o Helvética con un tamaño de 18 a 24 puntos en el

material y/o las presentaciones de clase. Evitar la cursiva y emplear anchos de columnas reducidos. La secuencia de caracteres debe estar situada desde el 7% hasta el 14%.

- Seleccionar material de lectura que presente los apartados en colores, resumen al margen, gráficos, cuadros sinópticos, estudios de casos, etc. facilitan la comprensión y asimilación de los conceptos. Procurar que la comunicación escrita sea breve y clara.
- Siempre que sea posible, recomendar recursos en formato digital como por ejemplo libros o artículos digitales, podcasts, vídeos, etc. ya que si tienen dudas pueden consultarlos tantas veces lo consideren e incluso en otro momento y lugar.
- Proporcionar una visión general de las nuevas ideas y la terminología, antes de profundizar en los conceptos específicos.
- Ofrecer la posibilidad de mostrar sus puntos fuertes en otras áreas potenciando así su autoestima.
- Procurar que el/la estudiante no lea en público sino es absolutamente necesario en aquellos casos donde la capacidad lectora resulta más afectada.
- Transmitir la información importante aprovechando todos los canales disponibles.

Para la evaluación

Las pruebas de evaluación son de diversa tipología, distinguiremos algunas cuestiones en torno a los casos más reseñables con los que nos podemos encontrar en nuestra realidad reiterando la importancia de valorar, considerar y atender a las características y situación individual del estudiante:

Debemos atender a las cuestiones indicadas con carácter más general anteriormente mencionadas.

- Se podrán añadir 20 minutos más por cada hora de examen. Este tiempo no se tiene que reducir del destinado al descanso que tendrá todo el alumnado.
- En la medida de lo posible favorecer un ambiente tranquilo y silencioso para facilitar la concentración: un aula más pequeña o un lugar donde haya menos interferencias.
- Aprovechar el uso de ayudas técnicas (ordenador, grabadora, papel sepia...) dentro del desarrollo de la prueba y tenerlas en cuenta en la temporalización de la misma.
- Facilitar un apoyo que asegure la comprensión de las preguntas de examen.

- Se puede plantear el examen, o parte, en forma oral. Si se elige esta opción es más apropiado realizarlo en presencia de otro profesor y grabar las sesiones de evaluación para una posible revisión o reclamación.
- Permitir que se le lean las preguntas en voz alta.
- Ante pruebas de selección múltiple en las que contemos con plantilla para su corrección, facilitarles que la respuesta se pueda hacer sobre la propia pregunta ya que les puede resultar complejo el trasvase de datos. Contemplar que otra persona pudiera picar los datos en la plantilla.
- Podremos plantear el uso de preguntas de relación y de completar puesto que reducen en buena parte los requerimientos y dificultades ortográficas.
- En algunos casos, ampliar el tamaño de la letra y responder a las indicaciones antes mencionadas.
- Valorar más el contenido de las respuestas y no tanto la forma, la estructura o las posibles desviaciones de la ortografía usada por el/la estudiante, cuidando que los comentarios de las correcciones sean constructivos.

5. TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA): ASPERGER

Definición y características

La definición que podemos encontrar sobre este tema ha ido modificándose, aquí nos basaremos en el DSM V (2013) manual diagnóstico de la Asociación Americana de Psicología (APA).

En primer lugar encuadramos el término Asperger dentro de los denominados TEA, Trastornos del neurodesarrollo en concreto del Espectro Autista donde encontramos para su diagnóstico general la atención a dos tipos de criterios a comprobar su existencia en la persona:

- Déficits persistentes en comunicación social e interacción social.
- Patrones repetitivos y restringidos de conductas, actividades e intereses.

Debe aparecer también especificado en el diagnóstico si:

- Se acompaña o no de discapacidad intelectual.
- Se acompaña o no de un trastorno del lenguaje.
- Se asocia con una condición médica o genética o con un factor ambiental conocido.
- Se asocia con otro trastorno del neurodesarrollo, mental o del comportamiento.
- Con catatonia.

Para determinar su nivel de severidad atenderemos a ubicarlos dentro de tres Niveles en torno a los dos ámbitos criterios anteriores citados dependiendo del apoyo necesario: requiere apoyo; requiere un apoyo sustancial; requiere un apoyo muy sustancial.

Dentro de cada caso, el diagnóstico puede moverse dentro de estos ámbitos de manera muy particular. Podemos determinar sus características a partir de la descripción en cuanto a:

- **Relación social:** Les cuesta relacionarse y hacer amigos, pero es perfectamente posible si entre todas las personas se lo facilitan y si se eliminan las barreras contextuales e interpersonales que les impidan participar.
- **En la comunicación:** Usan pocos gestos de apoyo al lenguaje o gestos difíciles de interpretar. Con frecuencia, prefieren hablar sólo de los temas de su interés, realizan preguntas repetitivas o no preguntan cuando tienen dudas. En este mismo ámbito se encuentran dificultades para comprender las normas sociales en las relaciones con los demás, los gestos con que la gente expresa sus emociones, y el llamado “lenguaje no literal” (bromas, metáforas, frases hechas). A veces parecen desinteresados como consecuencia de esta inhabilidad social y de las dificultades para “empatizar” y “atribuir estados mentales”, pero esto mismo los hace ser siempre sinceros y no actuar deliberadamente mal desde el punto de vista ético y moral.
- **Organización y planificación:** Encuentran dificultades a la hora de trazar un plan y ejecutarlo eficazmente en el momento de planificar las tareas, pudiéndoles impedir esto llevar a cabo y finalizarlas con éxito, incluso habiendo sido comprendidas de forma satisfactoria.
- **Pensamiento abstracto:** Se encuentran obstáculos a la hora de evaluar críticamente la información. Sin embargo, poseen una muy buena memoria mecánica, y entienden muy bien las cosas cuando se ponen ejemplos concretos y se apoyan las explicaciones con imágenes.
- **En la atención:** Dificultades para prestar atención debido a un exceso de estímulos en el ambiente (p.ej., ruidos), y también dificultades para atender sólo a aquello que se concibe como relevante.

Además podemos añadir a estas características que:

- Tienen un nivel alto de rigidez mental y comportamental. Les desconciertan los cambios imprevistos de rutina, las situaciones nuevas, y las situaciones poco estructuradas (como el tiempo libre entre las clases).
- Les preocupan de forma, en ocasiones absorbente algunos temas o intereses y tendemos a imponerlos a los demás; les cuesta entender y a aceptar los puntos de vista distintos a los nuestros y por ello a veces parecen obstinados.
- La forma de prestar atención puede ser diferente: puede que esté atendiendo aunque no esté manteniendo un contacto visual directo.
- La capacidad intelectual no suele verse afectada de manera minorada sino en Asperger más bien lo contrario, suelen ser poseedores de apreciables capacidades intelectuales.

El uso de ayudas técnicas específicas puede resultar un apoyo de gran ayuda de cara a abordar las dificultades comunicativas y expresivas de nuestro alumnado, los sistemas aumentativos y alternativos de comunicación (SAAC) resultan destacados en este caso. Aunque no suele ser necesario en todos los casos TEA y aún menos en personas que acceden a la universidad.

Atención educativa

Como pautas generales encontramos lo siguiente:

- Cada área de conocimiento con su naturaleza y características propias es susceptible de ser adecuada, mejorada y orientada para favorecer los aprendizajes valorando la posibilidad de incluir en nuestras propuestas docentes una mayor variedad experiencial en nuestra metodología.
- El apoyo en los recursos disponibles y consejo con profesionales del ámbito así como la comunicación directa con la persona y su entorno afectivo cercano resulta indispensable además de facilitador a la hora de cumplir los fines pretendidos.
- Así también la posibilidad de contar con uno o más compañeros/as de clase que puedan servir de apoyo y referencia para el desarrollo de las actividades que se planteen en clase resultará de gran ayuda.
- Establecer una persona de referencia en el campus (una tutela personalizada) que sea interlocutora y coordinadora de los distintos apoyos, facilite la planificación académica del estudiante, supervise el desarrollo del curso, y le oriente en todas aquellas situaciones cotidianas en que lo precise.
- Facilitar un lugar de referencia al que pueda acudir en “tiempos muertos” para descansar solo o relajarse.
- Favorecer la implicación con las personas de referencia (compañeros/as) y/o apoyos (p.ej., voluntariado) para las situaciones menos estructuradas como prácticas de campo, bar, cambios de clase...
- Asegurarse de que la información o instrucciones han sido comprendidas realmente por el o la estudiante.

En la actividad docente

- Proporcionar el uso de ayudas visuales para organizar el conocimiento: esquemas, diagramas en pizarra, mapas conceptuales...

- Animar en el uso de agendas para recordar fechas importantes acerca de exámenes, entrega de trabajos o exposiciones, ya que es posible que existan dificultades en la capacidad para modificar sus rutinas, o cambios inesperados en la planificación diaria.
- Descomponer las tareas en pasos más pequeños: las limitaciones en las funciones ejecutivas obstaculizan el rendimiento de las personas con Síndrome de Asperger durante la ejecución de tareas largas y complicadas.
- Establecer guiones claros de trabajo en los que se destaque: qué hay que hacer, cómo pide el profesorado que se haga, los pasos a realizar, el tiempo de realización, los materiales necesarios.
- Anticipar materiales y biografía con una organización clara y cronológica de los materiales a utilizar en la asignatura e informar de manera expresa de los cambios facilitándola a ser posible por escrito o a través del correo electrónico.
- Proporcionar un tiempo más prolongado para las exposiciones orales y a ser posible que las realice solo ante el docente. Todo ello motivado porque suelen presentar dificultades para hablar en público, por lo que es frecuente que aparezcan “bloqueos”.
- Guiar la formación de los grupos, debido a sus dificultades para integrarse de manera espontánea. Además puede presentar dificultades en la realización de trabajos en grupo, por lo que se sugiere un seguimiento personalizado y si se valorara que el nivel de integración afecta al desarrollo académico, proporcionarle la opción de trabajar de manera independiente.
- Explicitar, mediante la lógica o reglas explícitas, las cuestiones sociales y emocionales que no capta de forma intuitiva.
- Evitar un uso del lenguaje que contenga un sentido irónico, metafórico o con doble significado.

Para la evaluación

Las pruebas de evaluación que nos podemos encontrar son de diversa tipología, distinguiremos algunas cuestiones en torno a los casos más reseñables con los que nos podemos encontrar en nuestra realidad reiterando la importancia de valorar, considerar y atender a las características y situación individual del estudiante. Debemos también atender a las cuestiones indicadas con carácter más general anteriormente mencionadas.

- Incrementar el tiempo en pruebas escritas o posibilitar pruebas alternativas al examen escrito en el caso de que haya dificultades grafo-motrices o sean más lentos escribiendo.

- Las preguntas deben estar claramente formuladas para evitar posibles confusiones, ya que la interpretación de la información es literal.
- Proporcionar de forma previa, un ejemplo de la prueba a realizar para así valorar la claridad en cuanto a la comprensión del desarrollo de la misma y también conseguir favorecer su seguridad frente a ella.
- Considerar que el lenguaje no verbal puede no ajustarse en la realización de una prueba expositiva oral(falta de contacto visual o incluso movimientos recurrentes)
- Considerar la fórmula de agrupamiento más adecuada teniendo en cuenta sus características y las de la propia prueba, pudiéndose realizar en grupo o individualmente.
- Considerar la posibilidad de aumentar la frecuencia de las entregas de trabajos. Esta fragmentación ayuda al o la estudiante a focalizar su atención y realizar las tareas evaluadoras con mejor resultado.

6. DISCAPACIDAD MOTRIZ

Descripción y características

Podemos contemplar que la discapacidad motriz tiene múltiples orígenes y niveles en cuanto a la delimitación de la capacidad funcional de la persona. Como aspecto básico debemos reconocer si la discapacidad física resulta permanente o transitoria y si, a su vez, puede ser objeto de un deterioro progresivo o mantiene cierta estabilidad en su definición. Las partes afectadas no son en exclusiva las responsables de la acción locomotora sino que puede verse en algún caso también la de otros sistemas así como sus órganos y funciones.

La discapacidad motriz se entiende como aquella que limita el desempeño motor del individuo, en sus funciones de interacción con el medio y en el desenvolvimiento diario. El desempeño motor abarca desde el propio control postural, el movimiento ya sea global o de los diferentes segmentos corporales que lo componen, todo ello partiendo del carácter voluntario de la acción y ubicado de forma adecuada en los ejes espacio-temporales en su ejecución coordinada.

Para definir las características y comprender su origen diagnóstico atenderemos a describirlo sintéticamente aludiendo a que en ocasiones podemos encontrar otras discapacidades asociadas a las propiamente físicas y que deberán ser tenidas en cuenta para una valoración y atención globalizada del o de la estudiante en especial en aquellas en las que se ve afectado el sistema nervioso.

- Origen
 - Cerebral: Parálisis cerebral, tumores, traumatismos craneoencefálicos
 - Espinal: Espina bífida, lesión medular, poliomielitis
 - Muscular: Distrofia muscular progresiva , distrofia escapular.
 - Óseoarticular: malformaciones distróficas y de origen microbiano, malformaciones congénitas, reumatismos, artritis y lesiones del raquis.
 - Vascular: Hemorragias cerebrales y reblandecimiento.

- Grado

Encontramos dos grados de afectación: denominamos que existe una parálisis cuando existe una ausencia total de movimiento y paresia cuando esta ausencia resulta parcial o limitada.

- Localización

- Monoplejía o monoparesia: está afectada una extremidad.
- Hemiplejía o hemiparesia: afectación del brazo y la pierna del mismo lado.
- Diplejía o diparesia: parálisis total en las extremidades inferiores y posible paresia en las superiores.
- Paraplejía o paraparesia: afectación en las extremidades inferiores.
- Triplejía o tripararesia: uno de los brazos está menos afectado que los otros tres miembros.
- Tetraplejía o tetraparesia: los cuatro miembros poseen igual afectación.

Incidimos, a continuación, en la parálisis cerebral por su presencia desde la infancia.

Parálisis cerebral

Se entiende como una lesión del Sistema Nervioso Central no maduro con afectación de la postura y el movimiento de carácter permanente y no progresivo.

Su etiología es diversa aunque prevalecen causas perinatales, atendiendo al grado y la localización de los miembros afectados podemos encontrarnos en cualquiera de las situaciones descritas anteriormente aunque centrados en las características particulares de este caso nos fijaremos también en el nivel de alteración del tono muscular que lo podemos encontrar comprendido en los siguientes términos:

- Espasticidad: Lesión en la corteza cerebral. Movimientos voluntarios, rigidez muscular, hipertonia y afecta al habla. Dos tercios de los casos.
- Atetosis: Lesión situada en la zona de los ganglios basales. Movimientos involuntarios y reflejos, lentos. Mayor afectación en las extremidades superiores. Uno de cada cuatro de los casos aproximadamente.
- Ataxia: Lesión en el cerebelo. Alteraciones en la coordinación y el equilibrio, inestabilidad en la marcha y grandes déficits de coordinación óculo-manual, hipotonía. - 10% de los casos.

Síntomas:

- Discapacidad intelectual: en la mitad de los casos
- Alteraciones del tono muscular y alteraciones del movimiento
- Trastornos sensoriales y perceptivos asociados
- Problemas con la alimentación
- Problemas en el habla
- Crisis comiciales: epilepsia

Dependiendo del diagnóstico de cada persona podrá disponer de una variedad de ayudas técnicas más apropiadas con las que podemos contar en la actualidad y que debido al progresivo avance tecnológico adquieren más significatividad y empoderamiento hacia su uso, efectividad, posibilidades y adecuación a las necesidades. Podemos encontrarnos de forma sintética:

- Respecto a desplazamientos: Muletas, bastones, andadores, bipedestadores, elevadores, y sillas de ruedas (mecánicas o eléctricas).
- Respecto movimientos asociados a la motricidad: Licornio, punteros, pinzas, soportes específicos, teclado adaptado, touchpad...
- Comunicación: Conmutadores de voz, transcritores y SAAC.

Atención educativa

En el ámbito al que nos dirigimos podemos encontrar, de forma general, casos en los que no existe afectación en el plano de la cognición aunque sí quizás se pueda encontrar en el plano motor y/o relacionado con la comunicación en todas sus dimensiones, por tanto la atención a procurar abarca un amplio espectro de orientaciones. Como pautas generales encontramos lo siguiente:

- Especialmente procuraremos que el/la alumno/a con discapacidad pueda permanecer en un entorno estable, cuidando la accesibilidad física y lo más cercano posible a la fuente emisora de información, refiriéndonos al personal docente como principal agente, quien atenderá en su comunicación oral y corporal a proyectar y mantener un contacto visual con el/la estudiante facilitando el momento comunicativo ante posibles interlocuciones con aclaraciones preguntas o cuestiones.
- Cada área de conocimiento con su naturaleza y características propias es susceptible de ser adecuada, mejorada y orientada para favorecer los

aprendizajes valorando la posibilidad de incluir en nuestras propuestas docentes una mayor variedad experiencial en nuestra metodología y planteamiento de los resultados de aprendizaje.

- El apoyo en los recursos disponibles y consejo con profesionales del ámbito así como la comunicación directa con la persona y su entorno afectivo cercano resulta indispensable además de facilitador a la hora de cumplir los fines pretendidos.
- Así también la posibilidad de contar con compañeros/as de clase que puedan servir de apoyo y referencia para el desarrollo de las actividades que se planteen en clase resultará de gran ayuda. Incluso con una persona de ayuda externa.

En la actividad docente

- En el caso de actividades o entornos fuera del aula en espacios más amplios, con más celo se debe tener especial atención en mantener la estabilidad con el entorno, reduciendo riesgos desde una buena planificación de la actividad previo reconocimiento de la realidad y de igual forma durante el desarrollo de la misma garantizando la comprensión de normas y aspectos relacionados con la seguridad.
- En cuanto al movimiento y desplazamientos entendemos como adquirida una buena competencia en cuanto al manejo de las ayudas técnicas valorando la necesaria evitación de barreras y considerando puntualmente la eventual colaboración de compañeros/as en este sentido.
- Cuando las capacidades asociadas al movimiento ven condicionadas su desempeño en cuanto a la motricidad fina de la extremidad superior dominante podemos encontrarnos con situaciones de dificultad ante una de las labores esenciales del aprendizaje que es la lectoescritura. Quizás se deban apoyar en ordenadores u otros dispositivos.
- El personal docente debe atender a que la velocidad de escritura (manual o digital) puede verse afectada así también la caligrafía por lo que disponer y organizar los tiempos de manera adecuada para nuestras actividades resulta esencial.
- Una medida de interés es disponer en formato digital de manera previa a la clase el contenido a trabajar para facilitarles la lectura.
- Debemos tener en cuenta que las capacidades sensoriales y de la comunicación pueden estar afectadas en alguna medida, en este caso atenderemos a las orientaciones específicas que pueden ser aplicadas en estos casos de manera análoga a lo mencionado en relación a la discapacidad auditiva o visual.

- Respecto a cuestiones específicas relativas a problemas y/o trastornos del habla pueden afectar a articulación, fonología, voz y fluencia así bien será de interés valorar la inclusión de actividades que favorezcan el desarrollo de estas capacidades de forma adecuada en cuanto a tiempos de exposición, gestión de los turnos de palabra y no interrumpir o sobreayudar en la emisión del mensaje a no ser que la persona lo explicita.
- Las estrategias para captar la atención del alumno o alumna nos servirán como punto de partida para que la comunicación sea lo más satisfactoria posible. Es imprescindible comprobar si tanto estudiante como docente y compañeros/as están siguiendo y comprendiendo el desarrollo de las indicaciones y explicaciones dadas, lo haremos tanto de forma visual como con cuestionamientos de carácter oral, siendo favorecedor la que la respuesta venga dada de forma dicotómica (Sí/No) o incluso ayudadas de un gesto acordado.
- Como docentes resulta muy importante conocer las pautas de actuación para primeros auxilios en general y crisis epilépticas en este caso particular. Debemos estar al tanto de que existen diferentes tipologías de crisis comiciales y su correspondiente atención. En todo caso cuatro cuestiones básicas a considerar son: evitar que se dañe tanto ella misma con cualquier elemento del entorno, favorecer la respiración, mantener la calma y atender a los síntomas y su evolución hacia una situación normalizada.

Para la evaluación

Las pruebas de evaluación que nos podemos encontrar son de diversa tipología, distinguiremos algunas cuestiones en torno a los casos más reseñables con los que nos encontramos en nuestra realidad reiterando la importancia de valorar, considerar y atender a las características y su situación individual:

La posibilidad de contar con una persona de apoyo puede resultar esencial para el desarrollo de las pruebas. La labor de esta persona deberá estar en concordancia con las capacidades del o de la estudiante así también considerar la permanente comunicación con el profesorado a la hora de trazar las directrices necesarias. Detectadas dificultades de comunicación severas incluso la persona de apoyo podrá convertirse en la transmisora directa de la información.

- **Prueba de carácter escrito:** Considerar la posible existencia de dificultades a la hora de construir textos escritos derivadas del nivel de desarrollo de la motricidad fina por lo que podremos valorar la posibilidad de aumentar el tiempo de la prueba o evaluar el uso de ayudas técnicas TIC para la transcripción digital de contenido escrito. Incluso ambas medidas pueden ser tomadas de forma simultánea. O incluso contar con la ayuda de otra persona para la

redacción. Serán aconsejables pruebas de preguntas breves o más concisas en la redacción.

- **Prueba de expresión y comprensión oral**

- **Comprensión oral:** Las consideraciones irán dirigidas de forma análoga a las indicadas para la discapacidad auditiva.
- **Expresión oral:** En el caso de tener alguna dificultad asociada a la emisión de mensajes orales o trastorno del habla incluso, valorar el nivel de partida atendiendo a la posibilidad de aumentar el tiempo disponible para la ejecución de la actividad por parte del estudiante. También tenemos en consideración el uso de ayudas técnicas como conmutadores.

- **Pruebas prácticas aplicadas**

Partiendo de las pautas de acción general indicadas anteriormente y que puedan ser extrapolables a la prueba a desarrollar en este caso, aquí destacaremos actividades que requieren del desempeño motor para su desarrollo y que cuyas adaptaciones irán indispensablemente dirigidas a las capacidades funcionales de nuestros/as estudiantes de forma inclusiva aprovechando las potencialidades que sí tienen así como los recursos disponibles para el diseño y puesta en marcha de la prueba. Valoramos la seguridad como un aspecto esencial. Es importante dejar claro cuáles son los criterios prioritarios de evaluación y su adecuación.

En casos de máxima limitación funcional para la realización de prácticas véase por ejemplo: una práctica de laboratorio que requiera de motricidad fina, deberemos de tener en cuenta la destreza y/o capacidad de cada estudiante tanto en el diseño de la propia actividad como en su desarrollo. Dejar claro cuáles serán sus roles así como del resto de personas que le ayuden para facilitar así la supervisión y calificación. Para ello será necesario analizar el proceso de la propia práctica en conjunto y coordinadamente con el/la estudiante y la persona de apoyo bien durante el propio diseño o incluso antes de comenzar la práctica.

7. DISCAPACIDAD AUDITIVA

Definición y características

La discapacidad auditiva se define como la pérdida o anormalidad de la función anatómica y/o fisiológica del sistema auditivo, y tiene su consecuencia inmediata en una discapacidad para oír, lo que implica un déficit en el acceso al lenguaje oral. Partiendo de que la audición es la vía principal a través de la cual se desarrolla el lenguaje y el habla, debemos tener presente que cualquier trastorno en la percepción auditiva del niño y la niña, a edades tempranas, va a afectar a su desarrollo lingüístico y comunicativo, a sus procesos cognitivos y, consecuentemente, a su posterior integración escolar, social y laboral (FIAPAS, 1990). Aunque el término de sordera implica un determinado grado de pérdida auditiva, se ha utilizado y se utiliza tradicionalmente para hacer referencia tanto a la pérdida leve como profunda.

Para definir las características y comprender su origen diagnóstico atenderemos a describirlo sintéticamente aprovechando los diferentes niveles criteriosales usados para su clasificación.

Esta clasificación no puede ser valorada por sí sola, hay que tener en cuenta que la calidad de la percepción auditiva del alumnado con sordera depende de la combinación de múltiples aspectos (grado de pérdida, tipo de pérdida auditiva, morfología de la curva, dinámica residual, rendimiento protésico tonal y rendimiento protésico verbal) y no unívocamente del grado de pérdida auditiva.

- **Según el criterio audiológico:** Tomamos como referencia la pérdida auditiva o umbral de nivel de audición medida en decibelios (dB). La más utilizada es la clasificación según el Bureau Internacional de Audiología:

Audición normal: Umbral de audición (0-20 dB). El sujeto no tiene dificultades en la percepción de la palabra.

Hipoacusia leve o ligera (20-40 dB). La voz débil o lejana no es percibida. En general el niño o la niña es considerado como poco atento y su detección es importantísima antes y durante la edad escolar.

Hipoacusia media o moderada (40-70 dB). El umbral de audición se encuentra en el nivel conversacional medio. El retraso en el lenguaje y las alteraciones articulatorias son muy frecuentes.

Hipoacusia severa (70-90 dB). Es necesario elevar la intensidad de la voz para que ésta pueda ser percibida. El niño presentará un lenguaje muy pobre o carecerá de él.

Hipoacusia profunda o sordera (más de 90 dB.) Sin la rehabilitación apropiada, estos niños no hablarán, sólo percibirán los ruidos muy intensos y será, casi siempre, más por la vía vibrotáctil que por la auditiva.

Cofosis o anacusia. Pérdida total de la audición. Se puede decir que son pérdidas excepcionales.

- **Según el momento de aparición**

Prelocutiva: Se refiere a personas con sordera previa a la adquisición del lenguaje.

Postlocutiva: Se refiere a personas con sordera tras la adquisición del lenguaje.

Lo que resulta imprescindible es poder, como docentes, reconocer y valorar las capacidades comunicativas individuales y necesidades de cada estudiante con discapacidad auditiva con el objetivo de poder procurar la intervención más adecuada posible.

Asociado a la discapacidad auditiva podemos encontrar en algunos casos trastornos del habla en torno a: la articulación, fonología, voz y fluencia, incluido el mutismo.

Debemos tener en cuenta la existencia de ayudas técnicas que favorecen la mejora en el desarrollo de las capacidades comunicativas de las personas con discapacidad auditiva, así pues la consideración sobre su situación, necesidades y posibilidades debe ser realizada teniendo en cuenta este elemento.

- Ayudas técnicas: Dependiendo del diagnóstico de cada persona podrá disponer de una variedad de ayudas técnicas más apropiadas con las que podemos contar en la actualidad y que debido al progresivo avance tecnológico adquieren más significatividad y empoderamiento hacia su uso, efectividad, posibilidades y adecuación a las necesidades. Podemos encontrarlos: Audífonos, Implantes cocleares, Sistemas de FM, vibráfonos, amplificadores, Software transcriptor y reproductivo.
- Sistemas aumentativos y alternativos de comunicación (SAAC).

Distinguiremos los diferentes sistemas en los que no requieren de ayudas materiales para su desempeño y aquellos que sí lo necesitan para cumplir con sus funciones:

- **Sin ayuda**

Lengua de signos: Es un sistema de comunicación visual, gestual y no oral específico de una comunidad de personas sordas y de aquellos que se relacionan con ellos.

Sistema bimodal: Consiste en el uso de dos sistemas de comunicación, signada y hablada, aplicados de forma simultánea en sus dos códigos correspondientes expresando la misma idea.

Lectura labiofacial: Resulta un sistema basado en la captación visual de la información que quiere transmitir la persona con la que se interactúa interpretando la acción de sus labios y cara.

Palabra complementada: Resulta un apoyo a través de signos manuales de la lectura labiofacial.

Sistema dactilológico: Es un sistema de representación de cada una de las letras del alfabeto a través de signos realizados con las manos.

- **Con Ayuda:** No suelen ser frecuentes en su aplicación con personas que en exclusiva tienen discapacidad auditiva. Tenemos: PIC: Sistema de pictogramas, SPC y BLISS entre otros.

Atención educativa

Como pautas generales encontramos lo siguiente:

- Cada área de conocimiento con su naturaleza y características propias es susceptible de ser adecuada, mejorada y orientada para favorecer los aprendizajes no solo en lo comunicativo, principal hándicap de las personas con sordera, sino en el plano didáctico también, valorando la posibilidad de incluir en nuestras propuestas docentes una mayor variedad experiencial en nuestra metodología.
- El apoyo en los recursos disponibles y consejo con profesionales del ámbito así como la comunicación directa con la persona con discapacidad auditiva y su entorno afectivo cercano resulta indispensable además de facilitador a la hora de cumplir los fines pretendidos.
- Así también la posibilidad de contar con compañeros/as de clase que puedan servir de apoyo y referencia para el desarrollo de las actividades que se planteen en clase resultará de gran ayuda.
- Se procurará que el ambiente de la clase sea lo más silencioso posible, evitando el ruido, que sin duda promueve la distracción. Que todas las personas empaten con las condiciones y comprendan este hecho ayudará sin duda a esta labor.

En la actividad docente

- Espacialmente procuraremos que el/la alumno/a con discapacidad auditiva permanezca lo más cercano posible a la fuente emisora de información, refiriéndonos al personal docente como principal agente. Atenderá en su comunicación oral y corporal a proyectar y mantener un contacto visual con el estudiante, se dirigirá a él evitando hablar de espaldas, con un tono y dicción adecuados para facilitar la comprensión del mensaje.
- En el caso de actividades o entornos fuera del aula en espacios más amplios, se debe tener especial cuidado en mantener el contacto y proximidad en cuanto a las comunicaciones que se producen con el/la estudiante con discapacidad auditiva garantizándonos con especial énfasis en la comprensión de normas y aspectos relacionados con la seguridad.
- Debemos tener en cuenta que la percepción de las personas sordas pudiera verse condicionada por lo que se denomina *atención dividida* e implica que no puedan ver y oír de manera simultánea sino secuencial, esto pudiera conducir, por ejemplo, a que en el momento de explicar un contenido o actividad no se ofrezca información escrita mientras se está hablando al mismo tiempo. Es recomendable poder dejar unos lapsos de tiempo entre una muestra de una información y otra de diferente naturaleza, que aunque puedan ser breves podrán facilitar los procesos de comprensión así también como en los momentos que el/la estudiante quiera tomar anotaciones o escribir.
- Que el personal docente acompañe sus explicaciones usando gestos, señalando con la mano y haciendo reseñas visuales respecto al tema, objeto, actividad o cualesquiera de las cuestiones que se están tratando resulta un aspecto clarificador para la comprensión del mensaje en su conjunto.
- Debe ser motivado/a e involucrado/a en la interacción de las dinámicas y procesos de enseñanza aprendizaje de forma aún si cabe más constante que el/la estudiante oyente.
- Las estrategias para captar la atención del/la estudiante sordo nos servirán como punto de partida para que la comunicación sea lo más satisfactoria posible. Es imprescindible mantener su atención además de comprobar si está siguiendo y comprendiendo las indicaciones y explicaciones dadas. Lo haremos tanto de forma visual como con cuestionamientos de carácter oral, siendo favorecedor que la respuesta venga dada de forma dicotómica (Sí/No).
- Resulta de interés y un hecho favorecedor de los aprendizajes, ofrecer el material didáctico de forma previa a la explicación así también que resulten claros, concisos, estimulantes y accesibles en todos sus formatos.
- No confundir los barridos visuales por el entorno, habituales en algunas personas sordas, como despistes. La emisión de ciertos ruidos recurrentes y la

abundancia y marcada expresividad facial también resultan usuales y deben ser tratados de tal forma sin interpretar, por ejemplo, intención de molestar al resto o de llamar la atención.

- Si fuera posible, colaborar con un/a intérprete de signos.
- Si se utilizan vídeos, ponerlos subtitulados para que los puedas seguir leyendo.

Para la evaluación

Las pruebas de evaluación que nos podemos encontrar son de diversa tipología, distinguiremos algunas cuestiones en torno a los casos más reseñables con los que nos podemos encontrar en nuestra realidad reiterando la importancia de valorar, considerar y atender a las características y situación individual del estudiante:

Debemos atender a las cuestiones indicadas con carácter más general anteriormente en alusión a favorecer una ubicación adecuada en el espacio del estudiante y garantizarnos que la comunicación e información que se comparte llega de forma adecuada a lo que se pretende en todas las direcciones.

- **Prueba de carácter escrito:** Considerar la posible existencia de dificultades a la hora de construir textos escritos derivadas del nivel de desarrollo de las estructuras del lenguaje del estudiante. Aunque, por otro lado y dadas sus necesidades, lo consideran el mejor modo de evaluación.

- **Prueba de carácter expresión y comprensión oral**

Comprensión oral: Las consideraciones irán dirigidas a pruebas que requieran de la atención a estímulos sonoros ya sean derivadas de una conversación oral o relacionada con estímulos sonoros de otra naturaleza como los musicales. En este caso nos tenemos que asegurar que el sonido llega de forma nítida para ser percibido e interpretado por el estudiante pudiendo hacer uso de ayudas técnicas pertinentes (aparatos de FM, amplificadores, auriculares, etc.) así como valorar la posibilidad de repetir la reproducción objeto de evaluación e incluso presentarles las preguntas por escrito.

Expresión oral: En el caso de tener alguna dificultad asociada a la emisión de mensajes orales valorar el nivel de partida atendiendo a la posibilidad de aumentar el tiempo disponible para la ejecución de la actividad por parte del estudiante. Si fuera posible, se podría contar con la ayuda de un intérprete.

- **Pruebas prácticas aplicadas**

Partiendo de las pautas de acción general indicadas anteriormente y que puedan ser extrapolables a la prueba a desarrollar en este caso, aquí destacaremos que al margen del plano comunicativo también podemos encontrar dificultades en su

orientación espacial dado que el oído es un órgano que está asociado al equilibrio, por tanto en este sentido el personal docente debe estar atento a este aspecto procurando unas condiciones para la prueba acordes al nivel de desarrollo que tenga el/la estudiante favoreciendo un entorno estable para la ejecución de la prueba.

8. DISCAPACIDAD VISUAL

Definición y características

En general la discapacidad visual resulta una de las más extendidas en nuestra sociedad. Su etiología es múltiple y puede aparecer en cualquier momento de la vida afectando en diferentes formas a uno de los sentidos de mayor influencia en el desenvolvimiento y desarrollo personal como es la vista.

Cuando nos referimos a las personas con discapacidad visual cabe distinguir entre ciegos totales y personas con deficiencia visual grave. Las primeras son aquellas que no pueden ver nada o apenas tienen una leve percepción de la luz y las segundas tienen dificultades de visión pero el resto visual que conservan es aprovechable para las actividades de su vida diaria (desplazamientos, lectoescritura...) como indica la ONCE. Para evaluar la deficiencia visual, especialmente se estiman dos factores:

- **Agudeza visual:** capacidad para percibir la figura y la forma de los objetos así como para discriminar sus detalles.
- **Campo visual:** capacidad para percibir los objetos situados fuera de la visión central (que corresponde al punto de visión más nítido). La valoración del campo visual se realiza a través de la campimetría.

Aunque también hay que considerar el momento en el que apareció el deterioro visual, si es desde nacimiento o se adquirió después, entre otros aspectos.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) diferencia entre:

- Visión normal.
- Discapacidad visual moderada.
- Discapacidad visual grave.
- Ceguera.

Aunque la bibliografía reciente en este campo establece otra categorización evitando el uso del término ceguera considerándose inapropiado y así establecen: deterioro visual medio, deterioro visual leve, deterioro visual casi total y deterioro visual total.

Dependiendo del diagnóstico de cada persona podrá disponer de una variedad de ayudas técnicas más apropiadas con las que podemos contar en la actualidad y que debido al progresivo avance tecnológico adquieren más significatividad y empoderamiento hacia su uso, efectividad, posibilidades y adecuación a las necesidades. Encontramos algunas ayudas como las siguientes de entre la gran variedad existente: lupa, impresora Braille, ordenador con software de síntesis de voz, línea Braille, etc.

Atención educativa

Como pautas generales encontramos lo siguiente:

- Cada área de conocimiento con su naturaleza y características propias es susceptible de ser adecuada, mejorada y orientada para favorecer los aprendizajes valorando la posibilidad de incluir en nuestras propuestas docentes una mayor variedad experiencial en nuestra metodología.
- El apoyo en los recursos disponibles y consejo con profesionales del ámbito así como la comunicación directa con la persona y su entorno afectivo cercano resulta indispensable además de facilitador a la hora de cumplir los fines pretendidos.
- Así también la posibilidad de contar con compañeros/as de clase que puedan servir de apoyo y referencia para el desarrollo de las actividades que se planteen en clase resultará de gran ayuda.
- Asegurar que la información oral llegue a la persona de forma clara (evitando el ruido de fondo, favoreciendo la ubicación de un espacio con buena acústica).
- Asegurarnos de que conozcan el recorrido a realizar para llegar a clase, especialmente si hay un cambio de aula imprevisto, para manejarse por la universidad. Lo habitual es que los técnicos de rehabilitación de la ONCE se hayan encargado de enseñarles las instalaciones pero pueden surgir cambios.
- Para indicar un lugar, esto se debe hacer explícitamente con orientaciones del tipo “a tu derecha”, “delante de ti”; los adverbios de lugar como “aquí, allí, ahí” no informan de nada a una persona con ceguera total, aunque pueden aportar información a una persona con resto visual.
- Cuando el profesorado y compañeros/as se dirijan a estas personas deben nombrarlos personalmente, pues aquellas con ceguera total les resulta complicado discriminar a quién están hablando cuando hay mucha gente. También es conveniente que los compañeros aprendan técnica guía para desplazamientos con personas con ceguera, si se realiza alguna salida fuera de la universidad. La ONCE puede realizar este asesoramiento.

En la actividad docente

- Se recomienda que su ubicación en el aula sea próxima a la del personal docente para facilitar la escucha o la visualización de la pizarra, según corresponda. En ocasiones necesitan sentarse cerca de los enchufes para conectar su ordenador, si trabajan con él. En otras, como en los casos de fotofobia, es aconsejable que se sitúen lejos de las ventanas y fuentes de luz directa, o de espaldas.
- Es muy importante cuidar la luminosidad del aula, asegurarnos de que se cuenta con la suficiente luz en todo momento, natural o artificial, teniendo en cuenta las necesidades de cada alumno/a.
- Facilitar su desplazamiento por la clase, asegurarnos de que no existe ningún tipo de barrera que le dificulte el paso (mochilas por el suelo, papeleras, sillas, etc.).
- Fijar el lugar de ubicación de papeleras y muebles de uso común y no modificarlo para así facilitar su uso. Informar de esta ubicación y advertirle de los cambios que se produzcan. Concienciar al entorno de la necesidad de mantener estas situaciones.
- Facilitar la bibliografía o material obligatorio de la asignatura, lo antes posible para que pueda buscarlo en formato accesible a su lector de pantalla o al sistema Braille y, si no estuviera, solicitar su adaptación al sistema más adecuado, lo que requiere tiempo y supone disponer del material de estudio más tarde que el resto de compañeros/as. La selección del material realmente imprescindible para poder cursar la asignatura (diferenciándolo claramente del material recomendado o complementario). La anticipación de dicho material obligatorio es una de las consignas más importantes, ya que permite que el/la alumno pueda contar con él desde el momento en que empieza a cursar la asignatura, como el resto del alumnado.
- Así también la guía docente de la asignatura para que conozca los objetivos, resultados de aprendizaje, actividades y plazos de entrega con anticipación.
- Verbalizar todo aquello que se escriba en la pizarra o cualquier apoyo visual que se utilice durante la explicación, deletreando además las palabras en otro idioma, nombres o apellidos extranjeros, fórmulas...
- En los materiales impresos, es necesario utilizar textos con buena calidad de impresión (facilitan la lectura en tinta y permiten el escaneo) y letra clara (preferentemente fuente Arial o Verdana para lectura impresa) con letra de tamaño igual o superior a 14 puntos en base a las necesidades de cada estudiante.
- Hay que valorar y seleccionar en cada caso, tanto para los lectores en tinta, como para quienes usan de síntesis de voz y línea braille para ordenador y para los

lectores braille, los gráficos y tablas que se deben incluir, teniendo en cuenta la accesibilidad de los mismos (las tablas con celdas combinadas no son accesibles si se utiliza síntesis de voz o línea braille o deben acompañarse de un leyenda donde se añada una explicación de las ilustraciones) y si aportan como contenido fundamental para la materia de estudio, ya que la adaptación resulta a menudo complicada y poco funcional. Las descripciones por parte del personal experto en la materia, resultan en muchas ocasiones más adecuadas para una buena comprensión.

- Los documentos accesibles para una persona que trabaja con lector de pantalla o línea Braille son aquellos que estén digitalizados en texto Word, sin gráficos o tablas con celdas combinadas o si acaso, como se ha dicho, con información adicional donde se explique la información de las tablas. En este sentido, por ejemplo los horarios disponibles en la web de la Universidad de La Rioja les resulta imposible de leer ya que disponen de mucha información comprimida en una misma celda.
- En el caso de que una persona con ceguera total o sin resto visual funcional utilice un perro guía como auxiliar de movilidad, es importante recordar que, según la legislación vigente, tiene derecho a que el animal permanezca junto a ella, es decir, que tiene derecho al acceso y permanencia con el perro en todos los espacios de la universidad.
- El uso de recursos didácticos en relieve, el uso de lectores de pantalla y el paso a braille de apuntes y demás, para lo que suele darles apoyo la ONCE.

Para la evaluación

Las pruebas de evaluación son de diversa tipología, distinguiremos algunas cuestiones en torno a los casos más reseñables con los que nos podemos encontrar en nuestra realidad reiterando la importancia de valorar, considerar y atender a las características y situación individual del estudiante:

Debemos también atender a las cuestiones indicadas anteriormente con carácter más general.

- Será necesario ampliar el tiempo de duración del examen, normalmente usando al menos el 50% más que el establecido para el resto de estudiantes. En el caso de asignaturas cuya información requiere de más ayudas para su total asimilación, será necesario ajustar este horario, pues es posible que se necesite un porcentaje mayor de tiempo.
- Recordar que, en su mayoría, las personas con ceguera total o sin resto visual funcional realizan el examen en un ordenador y, por ello, hay que reparar en llevar uno al aula. En consecuencia, es importante disponer de uno adaptado y con el teclado concreto conocido por el/la alumno/a (no todos los teclados son

iguales, puede variar la colocación de algunos signos que se utilizan como teclas de atajo por cada persona) el día del examen, en el caso de que el personal docente no permite que utilice el propio al disponer en él de todos los apuntes.

- Disponer en formato digital la prueba para que el/la alumno/a con discapacidad visual realice la tarea en el ordenador con iguales condiciones al resto.
- Para aquellas personas que tienen resto visual se procurará que la fuente a usar sea letra Arial y/o Verdana de tamaño igual o superior a 14 puntos en base a la necesidad del estudiante.

9. CONCLUSIONES

Estas pautas que se ofrecen son orientativas y, como se ha mencionado en la introducción y así lo hicieron explícito las personas que han sido entrevistadas, deberán ser adaptadas de forma adecuada a las necesidades de cada estudiante y desde el sentido común. En relación a esto último, en cierto modo puede parecer redundante que un/a estudiante requiera de un material escrito con una letra de mayor tamaño que el resto de sus compañeros/as cuando tiene una discapacidad visual pero, en ocasiones, hay que recordarlo o dejarlo explícito para reparar en ello.

Como nos dijeron los y las estudiantes, estas pautas no sirven de nada sin disposición por parte del profesorado (Fernández-Batenero, 2011; Moriña, López, Melero, Cortés y Molina, 2013). No cabe duda de que esta disposición va acompañada de un poco de más tiempo pero debemos pensar que es nuestra responsabilidad facilitar no solo la presencia de personas con discapacidad en el campus de la Universidad de La Rioja, sino también su participación en la vida académica y social del entorno universitario. De este modo, el campus sale beneficiado pues entre todos y todas lo haremos más accesible.

La atención a la diversidad desde un punto inclusivo debe contar con el interés de todos los miembros de la comunidad educativa y el extender actitudes y valores positivos en este sentido es una labor a exportar dentro y fuera de las aulas. El desconocimiento, la desinformación y la falta de apoyo son los principales protagonistas de situaciones que ponen en peligro los derechos de todas las personas que formamos parte de la comunidad (Alcaín Martínez y Medina García, 2017).

Las aportaciones, no solo de carácter científico, que por supuesto, sino las derivadas de experiencias próximas por parte de compañeros/as o incluso de la propia práctica son sin duda un caldo de cultivo para progresar en el desarrollo de métodos e instrumentos que facilitan la labor educativa, en especial la referida a la atención a la diversidad, por tanto compartir esta información resulta esencial en esta dirección.

10. REFERENCIAS Y RECURSOS

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2002). Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los Sistemas Educativos. *Revista de Educación*, 327, 69-82. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos327/re3270510520.pdf?documentId=0901e72b812598ac>.
- Alba, C. (coord.) (2016). *Diseño universal para el aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Alba, C., Sánchez, J. M. y Zubillaga, A. (2013). *Diseño universal para el aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el curriculum*. Recuperado de http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf.
- Alcaín Martínez, E. y Medina García, M. (2017). Hacia una educación universitaria inclusiva: realidad y retos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(1), 4-19. <http://doi.org/10.19083/ridu.11.530>.
- American Psychiatric Association, Kupfer, D. J., Regier, D. A., Arango López, C., Ayuso-Mateos, J. L., Vieta Pascual, E. y Bagnéy Lifante, A. (2014). *DSM-5: Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (5a ed.). Madrid [etc.]: Editorial Médica Panamericana.
- Arnaiz, P. y Moriña Díez, A. (2017). Los procesos de inclusión en estudiantes universitarios. Una propuesta para la acción. En Pérez Ferra, M. y Rodríguez Pulido, J. (coords.). *Buenas prácticas docentes del profesorado universitario*, pp. 67-81. Barcelona: Octaedro.
- CAST (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Autor. Recuperado de http://udlguidelines.cast.org/binaries/content/assets/udlguidelines/udlg-v2-0/udlg_full_text_v2-0.doc.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12, 26-46. Recuperado de: <https://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/tejuelo/article/view/2497>.
- Fernández-Batanero, J. M. (2011). Competencias docentes para la inclusión del alumnado universitario en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Educación Inclusiva*, 4(2), 135-146.

- Fundación Universia (2016). *Universidad y Discapacidad: III Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto a la realidad de la discapacidad*. Madrid: Autor. Recuperado de https://www.fundacionuniversia.net/wp-content/uploads/2017/02/Fundacion_IIIEstudio_digital_accesible.pdf.
- Fundación Universia (2017). *Guía de Atención a la Discapacidad en la Universidad*. Madrid: Autor. Recuperado de https://www.fundacionuniversia.net/wp-content/uploads/2017/05/Guia_Atencion_Discapacidad_2017_ACCESIBLE.pdf.
- García García, M. y Cotrina García, M. J. (2015). La contribución de la universidad al desarrollo de prácticas inclusivas: dilemas y propuestas para avanzar compartiendo. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 123-138. Recuperado de <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/226>.
- Graguera, R. (2016). *Necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad o dificultades en el aprendizaje. Guía de orientación al profesorado*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, Unidad de Integración y Coordinación de Políticas de Discapacidad.
- Instrumento de Ratificación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, hecho en Nueva York el 13 de diciembre de 2006. Boletín Oficial del Estado num. 96, de 21 de abril de 2008, pp. 20648-20659. Recuperado de: <https://www.boe.es/boe/dias/2008/04/21/pdfs/A20648-20659.pdf>.
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Boletín Oficial del Estado, núm. 89, de 13 de abril de 2007, pp. 16241-16260. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-7786>.
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Boletín Oficial del Estado, núm. 307, de 24 de diciembre de 2001, pp. 49400-49425. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2001-24515>.
- Moriña, A. (Coord.) (2018). *Formación del profesorado para una educación inclusiva en la universidad*. Madrid: Síntesis.
- Moriña, A., López, R., Melero, N., Cortés, M. D. y Molina, V. M. (2013). El profesorado en la universidad ante el alumnado con discapacidad. ¿Tendiendo puentes o levantando muros? *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 423-442. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5537>.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Boletín Oficial del Estado, núm. 260, de 30 de octubre de 2007, pp. 44037-44048. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-18770>.
- 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. Boletín Oficial del Estado, núm. 289, de 3 de diciembre de 2013, pp. 95635-95673. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/03/pdfs/BOE-A-2013-12632.pdf>.

Red de Servicios de Apoyo a Personas con Discapacidad en la Universidad (2017). *Guía de adaptaciones en la universidad*. Madrid: Fundación ONCE.

Romero, J. F. y Lavigne, R. (2005). *Dificultades en el aprendizaje: unificación de criterios diagnósticos*. Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de Educación.

Susinos, T. y Parrilla, A. (2008). Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y cambio en Educación*, 6(2), 157-171. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/5447>.

Susinos, T. y Rodríguez Hoyos, C. (2011). La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70, 15-30.

Recursos web

Fundación Universia

<https://www.fundacionuniversia.net/>

Red de Servicios de Apoyo a Personas con Discapacidad en la Universidad

<http://sapdu.unizar.es/>

CEAPAT, Centro de Referencia Estatal de Autonomía Personal y Ayudas Técnicas.

http://www.ceapat.es/ceapat_01/index.htm

CERMI: Comité español de representantes de personas con discapacidad

<https://www.cermi.es/>

ONCE: Organización nacional de ciegos españoles

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

CREENA: Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra

<http://creena.educacion.navarra.es/web/>

Recomendaciones

- Comité de Representantes de Personas con Discapacidad de Navarra (2013). *Buenas prácticas en la interacción con las personas con discapacidad*. Pamplona: Gobierno de Navarra.
- Durán, A., Mogo, R., Gómez, C., Tafur, A. y Pérez, I. (2012). *Guía de apoyo al profesorado. Recomendaciones prácticas para el profesorado que tiene estudiantes con discapacidad y necesidades educativas específicas en las aulas*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Oficina para la integración de Personas con Discapacidad.
- Jiménez Serrano, E. (2011). Estudiantes con discapacidad física y orgánica en la Universidad: situación, necesidades y propuestas para mejorar la respuesta educativa. En *Jornadas de inclusión de los estudiantes con discapacidad en la universidad. Necesidades y demandas*. UNED, Madrid.
- Martín, A. y López, M.C. (2008). *Guía de orientación al profesorado de estudiantes con discapacidad auditiva*. Granada: Universidad de Granada, Vicerrectorado de Estudiantes, Servicio de Asistencia Estudiantil.
- Oficina de Acción Solidaria y Discapacidad, Universidad Autónoma de Madrid (2004). *Protocolo de atención a personas con discapacidad en la universidad*. Madrid: Autor. Recuperado de: [https://sapdu.unizar.es/sites/default/files/UAM_protocolo discapacidad.pdf](https://sapdu.unizar.es/sites/default/files/UAM_protocolo_discapacidad.pdf).
- Universidad de Granada (2012). *Guía de orientación al profesorado con estudiantes con discapacidad física y orgánica con necesidades educativas especiales*. Granada: Autor. Recuperado de [https://ve.ugr.es/pages/sae/atencion_social/guiaDFONEE/!](https://ve.ugr.es/pages/sae/atencion_social/guiaDFONEE/).
- Zubillaga del Río, A. (2007). Pautas docentes para favorecer la accesibilidad de los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje. *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 9. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/DIM/article/view/73617/85296>.



**UNIVERSIDAD
DE LA RIOJA**

Servicio de Publicaciones
Biblioteca Universitaria
C/ Piscinas, s/n
26006 Logroño (La Rioja)
Teléfono: 941 299 187

<http://publicaciones.unirioja.es>
www.unirioja.es