

El plan de acción tutorial para estudiantes universitarios con discapacidad.

(Tutorial action for disabled university students)

Joaquín Gairín Sallán

*Universidad Autónoma de Barcelona (UAB)
Departamento de Pedagogía Aplicada*

José Luís Muñoz Moreno

*Universidad de Valencia
Departamento de Didáctica y Organización Escolar*

Anabel Galán-Mañas

Departamento de Traducción e Interpretación (UAB)

Montserrat Fernández Rodríguez

PIUNE - Fundación Autónoma Solidaria (UAB)

Josep Maria Sanahuja Gavalda

Departamento de Pedagogía Aplicada (UAB)

Páginas 121-139

ISSN (impreso): 1889-4208

Fecha recepción: 08-11-2013

Fecha aceptación: 01-02-2014

Resumen.

Se presenta la experiencia que ha permitido diseñar una guía de recomendaciones para la elaboración de planes de acción tutorial para estudiantes universitarios con discapacidad. La metodología ha contemplado el análisis de las acciones tutoriales realizadas por los Servicios de Atención al estudiante con discapacidad de 40 universidades españolas y 12 europeas, la entrevista a 10 responsables institucionales y la elaboración y validación de una guía de actuación específica. La guía presenta principios de actuación, desarrolla los elementos de un plan de acción tutorial y concreta orientaciones específicas para los gestores y profesorado, con fichas de actuación según la discapacidad considerada.

Palabras clave: *tutoría, discapacidad, universidad, estudiantes.*

Abstract.

The purpose of this article is to present the experience that has led to the design of a guide with recommendations for tutorial actions addressed to disabled university students. The methodology has included: the analysis of those tutorial actions carried out by the Support Programs to disabled students at 40 Spanish universities and 12 European universities, the interview to 10 people responsible of the Support Programs in different universities, and the creation and validation of a guide with specific actions. The guide provides principles of action, develops the elements of a tutorial action plan for disabled university students and gives specific guidance for managers and teachers, with performance sheets for each type of disability.

Key words: *tutoring, disability, university, students.*

1.-Introducción.

Las **necesidades educativas especiales** que presenta el colectivo de estudiantes con discapacidad en la universidad, sean circunstanciales, temporales o permanentes, pueden ser muy diversas. Un colectivo que, según datos del curso académico 2010-2011 (Rubiralta, 2011) ascendía a un total de 16.279 en el conjunto del sistema universitario español, está llamado, como los demás estudiantes, a participar activamente en el proceso formativo que representa la Educación Superior.

Tradicionalmente, se plantean varios **niveles de integración** (Ortiz, 1982; Jarque, 1985) en los procesos formativos: física (posiciona al estudiante en un ambiente normalizado), funcional (el estudiante realiza actividades junto con los demás), social (aceptación del estudiante con discapacidad por parte de todas las demás personas) y societal (normalización de las vivencias cotidianas). El trayecto hacia la integración se ha sostenido, asimismo, sobre la base de la existencia de diferencias interindividuales y necesidades individuales, la identificación de necesidades especiales relacionadas con los procesos de enseñanza y aprendizaje, un planteamiento heterogéneo de la enseñanza para proveer una mejor atención a las necesidades de cada estudiante, un modelo de universidad que participa de determinados principios (flexibilidad, colaboración, efectividad e inclusión) y un rol del docente como mediador para el aprendizaje.

En el contexto universitario, donde habitualmente los estudiantes con discapacidad precisan tiempo 'extra' para aprender, adaptaciones protésicas y soportes personales y académicos de distinta naturaleza, se debería velar por un adecuado ambiente de aprendizaje, valorando las capacidades y las necesidades de los mismos, disponiendo de un contacto social favorecedor de la inclusión y atendiendo a otros condicionantes de la organización como es el caso de la disposición de los servicios y los recursos proporcionados.

De hecho, la formación académica de los estudiantes con discapacidad debe tomar en cuenta las variables ya señaladas por Ashman y Conway (1990): ecológicas (ambiente dónde el aprendizaje tiene lugar: clima de aula, uso del espacio y el tiempo, participación, etc.), curriculares (forma en cómo se presentan los contenidos, adaptación de materiales, etc.) y variables de la enseñanza directa (manera en cómo el docente articula el proceso de enseñanza y aprendizaje).

El proceso formativo ha de tener, en este contexto, validez ecológica (adquisición de competencias útiles para resolver problemas reales), validez formativa (funcionalidad del aprendizaje), validez personal (asunción de la individualidad como pivote del proyecto formativo) y normalización (atención dentro del sistema ordinario). Por eso, resulta preciso cuestionarse ¿qué tipo de universidad se necesita para dar respuesta a la diversidad de estudiantes?, ¿cuáles son las estrategias más adecuadas para atender a la heterogeneidad de estudiantes con discapacidad? o ¿qué cambios

requieren los procesos de enseñanza y aprendizaje?, entre otras cuestiones a dilucidar.

En la integración, cualquier estudiante se erige como sujeto de derecho aún a pesar de las características y particularidades que pueda presentar. Los factores que han contribuido al desarrollo de la corriente integracionista, con importante consecuencias para la educación, han sido, de acuerdo con Jurado (2007): aumento del fracaso escolar y necesidad de dar respuesta a una población heterogénea, tomando en cuenta la enseñanza individualizada y los rasgos diferenciales de los estudiantes (Howe y Lauter, 1970; Skinner, 1954); crítica al diagnóstico tradicional sobre su validez científica, su función de instrumento social de etiquetaje y segregación (Cavallini, 1975) y a su condición de propulsor de expectativas negativas (Rosenthal y Jacobson, 1980); influencia de las corrientes antipsiquiátricas en favor de la desinstitucionalización e integración de las personas objeto de tratamiento psiquiátrico; presiones sociales en favor del cambio en el tratamiento de las personas con discapacidad; concienciación profesional sobre la mejora que supone la integración en la educación; cambios legislativos que han favorecido la integración; investigación y experiencias que constatan las posibilidades socioeducativas de las personas con discapacidad (Ellis, 1981); y avances técnicos que procuran ambientes protésicos y la normalización (Fernández de Villalta, 1988).

De hecho, el espíritu en relación a las personas con discapacidad podría incluso equipararse a las características ya planteadas históricamente por Ingalls (1982) para las personas con retraso mental, también asumibles de modo general, que ponen el énfasis más en las semejanzas que en las diferencias, reconocen que la persona con discapacidad puede mejorar si dispone de oportunidades para ello, sitúan en entredicho las concepciones clasificatorias y que estigmatizan, insisten en la no imposición de etiquetas, ofrecen un tratamiento individualizado, aumentan los derechos legales de las personas con discapacidad y la tolerancia hacia la diversidad, reconocen que ciertas discapacidades se originan en las condiciones sociales, insisten en la prevención y planifican y coordinan todos los servicios de atención a las personas con discapacidad.

Sin embargo, el reto es pasar **de la integración a la inclusión** y, por lo tanto, avanzar hacia una normalidad educativa dónde todas las personas forman parte del sistema formativo y nadie se ubica fuera de éste. En la inclusión, las diferencias entre las personas representan un hecho enriquecedor y no son un 'hándicap'. El movimiento para la inclusión se articula, en este sentido, alrededor de tres pilares (Jurado, 2007): en su origen, con principios y valores que superan el marco de la integración; en su base filosófica e ideológica, considerando la universidad como un agente de cambio y progreso que se enmarca en un nuevo modelo de sociedad; y en su desarrollo práctico, partiendo de estrategias educativas centradas en la interacción y en beneficio de una formación de calidad para todos y sin ningún tipo de exclusión (por ejemplo: aglutinar en el aula todos los elementos que la configuran y su entorno, cooperación por parte de todos, objetivos educativos y no sólo académicos, rediseño curricular, diversidad como fuente de aprendizaje, educación

en valores y actitudes o evaluación en función del trabajo desempeñado por cada estudiante).

La inclusión representaría así, coincidiendo con Sebba y Ainscow (1996), el proceso por el que la universidad trataría de dar respuesta a todos los individuos como estudiantes y reconstruye el currículum para llegar a todos los estudiantes individualmente. Además, en el desarrollo de unas prácticas más inclusivas, siguiendo con estos mismos autores, sería preciso considerar los procesos conectados de inclusión y exclusión y el apoyo educativo requerido por los profesionales para responder a la diversidad de los grupos de estudiantes en determinadas situaciones y momentos.

Avanzar en la línea señalada no sólo es una cuestión de sensibilidad sino que también responde a la necesidad de cumplir con los nuevos marcos normativos y con las tendencias más actuales sobre la atención a las personas con discapacidad.

La extensión de la preocupación y apoyo al estudiante también ha llegado a personas y colectivos que precisan de una atención especial por sus características, desarrollando normativa al respecto. Así, la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU), así como los Estatutos de prácticamente la totalidad de las universidades públicas españolas, incluyen varios preceptos sobre el proceso de inclusión en contextos universitarios, específicamente para aquellos estudiantes con discapacidad. Entre ellos se encuentra el reconocimiento del derecho del alumnado con discapacidad a la igualdad de oportunidades y la no discriminación por razón de discapacidad (art. 46b de la LOU) y el establecimiento por parte de las universidades de medidas de acción positiva (disposición adicional vigésimo cuarta de la LOU).

La atención a las personas con discapacidad en contextos formativos se relaciona, asimismo, con la consideración de las necesidades educativas específicas que precisan. Estas guardan relación con una concepción del aprendizaje entendido como un proceso constructivo que se desarrolla en la interacción de la persona con el medio. Se refieren a los apoyos y recursos extraordinarios que algunos estudiantes con discapacidad precisan para asegurar su proceso académico y obtener experiencias apropiadas y que permitan un aprendizaje significativo. Su consideración y aplicación nos permiten avanzar en diseños universales para el aprendizaje (respetuosos con los principios de equidad, flexibilidad, información y accesibilidad, entre otros) y en el desarrollo de unas instituciones inclusivas.

Conseguir los propósitos mencionados no es fácil, pero si planteable como un reto que progresivamente puede ser superable. Como ya se señalaba (Galán, Gairín y otros, 2013:6):

“La opción es importante y, por lo mismo, debe ser abierta a todos los estudiantes y a todas las posibilidades. Supone, además, considerar y hablar de la responsabilidad del profesor (que debe ser receptivo) y del

alumno (que debe ser proactivo, dando a conocer sus necesidades, solicitando servicios o reclamando todo lo que precise), de la manera como lo comunica el estudiante con discapacidad, de la manera como el estudiante percibe y siente la relación de ayuda, que puede exigir, a veces, la mediación, y de trabajar desde la normalidad. Hay que considerar, también, los problemas operativos que el proceso de orientación exige y los derivados de una organización que fragmenta mucho el currículum formativo o que dificulta la coordinación al intervenir muchos profesores en una misma asignatura, por ejemplo”.

2.-Método.

El Servicio de Atención a la Discapacidad (PIUNE) de la Universidad Autónoma de Barcelona ha desarrollado el proyecto "*Plan de Acción Tutorial para estudiantes con discapacidad*", financiado por el Ministerio de Educación español en el marco del Programa de Atención Integral y Empleabilidad de los estudiantes Universitarios. Su **objetivo** ha sido el de diseñar un Plan de Acción Tutorial para estudiantes con discapacidad tomando en cuenta sus necesidades específicas y la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior.

La **metodología empleada** se ha concretado en el análisis de las propuestas tutoriales realizadas por diferentes universidades españolas y europeas y en la elaboración de un Plan de Acción Tutorial para el colectivo de estudiantes con discapacidad, tal y como a continuación abordamos con más detalle.

2.1.-La acción tutorial en las universidades españolas y europeas.

El análisis de las actuaciones tutoriales realizadas por los Servicios de Atención a los estudiantes universitarios con discapacidad de 40 universidades españolas y 12 europeas, ha consistido en la revisión de documentos y páginas web y en la entrevista a 10 responsables de los servicios específicos existentes en distintas universidades. La selección de las universidades españolas ha considerado el criterio de distribución territorial y la importancia de los trabajos que se realizan en materia de discapacidad (evidencias en forma de publicaciones y referencias en los encuentros nacionales sobre la temática); en el caso de las europeas, los criterios de representación territorial y el ocupar los primeros lugares en el "*Academic Ranking of World Universities of Shangai*". El análisis de contenido, cuyos resultados principales señalamos seguidamente, ha tomado como referencia cuatro momentos esenciales de la vivencia universitaria para los estudiantes: la promoción, la acogida, la permanencia y el egreso.

- La promoción:

Las actuaciones de promoción (Tabla 1) constatan que un 92,5% de las universidades españolas y todas las europeas analizadas realizan acciones

informativas y de difusión. El trabajo conjunto entre universidad y centros de educación secundaria es equiparable en su extensión entre las universidades españolas (15% del total de todas ellas) y las europeas (16,67%), aunque relativamente bajo en ambos casos. Igualmente ocurre con las visitas y charlas en centros de educación secundaria, que se da en un 12,5% de las universidades españolas y en un 8,3% de las europeas.

Un 57,5% de las universidades españolas realiza acciones para la orientación preuniversitaria, mientras que el porcentaje sube al 83,3% en el caso de las europeas. Por otra parte, contrasta especialmente que tan sólo un 2,5% de las universidades españolas ofrezca la posibilidad de visitar la universidad a los estudiantes con discapacidad, mientras que en las europeas ese porcentaje se eleva hasta el 91,6%. También llama la atención que el 2,5% de las universidades españolas participa en ferias y salones para promocionar los estudios, y en las europeas el porcentaje se dispara al 83,3%.

| Acciones de promoción | universidades españolas | universidades europeas |
|--------------------------------------|-------------------------|------------------------|
| Acciones informativas y difusión | 92,5% | 100% |
| Participación en ferias y salones | 2,5% | 83,3% |
| Trabajo con profesores de secundaria | 15% | 16,6% |
| Visitas centros secundaria y charlas | 12,5% | 8,3% |
| Orientación pre-universitaria | 57,5% | 83,3% |
| Visitas a la universidad | 2,5% | 91,6% |

Tabla 1. La promoción en las universidades españolas y europeas.

- La acogida:

Respecto a las actuaciones para la acogida que llevan a cabo las universidades (Tabla 2), se identifican ciertas semejanzas entre las españolas y las europeas, en relación a jornadas de puertas abiertas y sesiones informativas –alrededor del 60% en ambos casos-, servicios de orientación en todas ellas y acciones de orientación profesional y familiar en un 35% de ellas, aunque también se evidencian importantes diferencias en algunos aspectos.

Las universidades europeas analizadas cuentan con un acompañamiento al estudiante durante la matriculación, mientras que esto sólo sucede en el 12,5% de las universidades españolas. El 10% de las universidades españolas y cerca de un 70% de las europeas tienen un programa de acogida específico para los estudiantes con discapacidad. Y un 40% de las españolas y un 92% de las europeas disponen de servicios de formación y ayuda específicos para el colectivo de estudiantes con discapacidad.

| Acciones de acogida | universidades españolas | universidades europeas |
|--|-------------------------|------------------------|
| Puertas abiertas y sesiones informativas | 57,5% | 66,6% |
| Tutoría para la matriculación | 12,5% | 100% |
| Programa de acogida | 10% | 66,6% |
| Servicio de orientación | 97,5% | 100% |
| Guía de orientación profesorado y familias | 37,5% | 33,3% |
| Formación y ayuda al estudio | 40% | 91,6% |

Tabla 2. La acogida en las universidades españolas y europeas.

- La permanencia:

Las actuaciones para la permanencia realizadas por las universidades españolas y europeas (Tabla 3) se focalizan, por lo general, en que los estudiantes se sientan acogidos durante todo su proceso formativo. Casi todas ellas proporcionan orientación académica, seguimiento y facilitan el uso de técnicas de estudio y apoyo para los estudiantes con discapacidad. En el caso de las universidades españolas se evidencia una mayor apuesta por el fomento de la flexibilidad curricular y el desarrollo de habilidades sociales en los estudiantes; mientras que en las europeas se pone el acento en la dinamización de la colaboración entre iguales y el establecimiento de redes de apoyo que asesoran sobre aspectos más vinculados a la personalidad que a lo académico.

| Acciones de permanencia | Universidades españolas | Universidades europeas |
|-------------------------------------|-------------------------|------------------------|
| Orientación académica y seguimiento | 92,5% | 100% |
| Asesoramiento personal / vital | 57,5% | 91,7% |
| Técnicas de estudio y apoyo | 90% | 100% |
| Flexibilidad curricular | 82,5% | 70% |
| Desarrollo habilidades sociales | 62,5% | 50% |
| Red de apoyo y col. entre iguales | 60% | 83,3% |

Tabla 3. La permanencia en las universidades españolas y europeas.

- El egreso:

Las actuaciones para el egreso (Tabla 4) son las que marcan mayores diferencias entre las universidades españolas y europeas. La mayoría de universidades españolas realizan orientación laboral (72,5% de los casos), proporcionan información sobre los perfiles profesionales (42,5%) y potencian el desarrollo de

habilidades socio-laborales en un 40%. La totalidad de universidades europeas analizadas realiza programas de orientación laboral y da soporte al estudiante en la búsqueda de empleo y orientación académica para continuar estudiando; asimismo, facilitan información sobre los perfiles profesionales en un 83,3% de los casos analizados y mantienen (75% de ellas) un contacto directo con el tejido empresarial a través de convenios. El esfuerzo que efectúan las universidades europeas por mantenerse conectadas al mercado de trabajo es mucho mayor que el realizado por las españolas.

| Acciones de egreso | Universidades españolas | Universidades europeas |
|--|-------------------------|------------------------|
| Información perfiles profesionales | 42,5% | 83,3% |
| Orientación laboral | 72,5% | 100% |
| Orientación académica | 10% | 100% |
| Desarrollo habilidades socio-laborales | 40% | 41,7% |
| Búsqueda de empleo | 35% | 100% |
| Convenios universidad – centros de trabajo | 27,5% | 75% |

Tabla 4. El egreso en las universidades españolas y europeas.

Finalmente, cabe destacar que en ninguno de los casos analizados hay universidades españolas que dispongan de algún Plan de Acción Tutorial global y dirigido al colectivo de estudiantes con discapacidad. Tampoco tienen Planes de Acción Tutorial parciales y dirigidos a la promoción, la acogida, la permanencia o el egreso de estos estudiantes, respondiendo las actuaciones tutoriales a momentos concretos y situaciones específicas. Idéntica situación se da en las universidades europeas, dónde tan sólo Cambridge y Oxford implementan un Plan de Acción Tutorial con acciones específicas centradas y fijadas en la acogida y la permanencia de los estudiantes con discapacidad en la universidad.

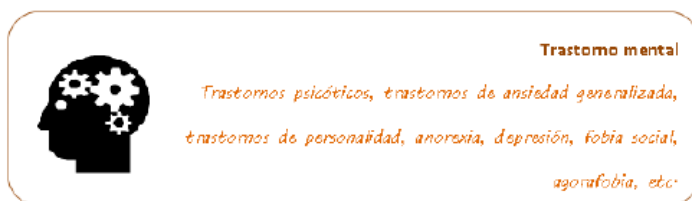
2.2.-Plan de Acción Tutorial para estudiantes universitarios con discapacidad.

La propuesta elaborada de Plan de Acción Tutorial para estudiantes universitarios con discapacidad (en adelante, PATdis)¹ tiene como **finalidad** apoyar a los agentes implicados en la tutoría de los estudiantes universitarios con discapacidad. Trata de proporcionar pautas claras de actuación en el proceso formativo para favorecer la inclusión en el contexto universitario. En concreto, sus **objetivos formativos** vinculados a la tutoría universitaria se relacionan con: conocer, valorar y responder a las necesidades individuales de los estudiantes con discapacidad en la universidad; orientar de manera personalizada al estudiante con discapacidad en el proceso de formación universitaria; y ayudar en la búsqueda de soluciones ante los problemas

¹ La edición publicada por el Ministerio de Educación puede verse y bajarse en: <https://sede.educacion.gob.es/publventa/detalle.action?cod=16097> (Consulta: 20/10/2013).

personales y académicos en la formación universitaria. Sus **destinatarios principales** son las instituciones universitarias, los gestores universitarios vinculados a la atención de estudiantes universitarios con discapacidad, profesorado, personal de administración y servicios y los propios estudiantes.

El PATdis desarrollado, y validado en un sesión específica de más de 25 especialistas en la temática, es una Guía de recomendaciones donde, además de la presentación de la propuesta, se desarrollan principios de actuación y se dan orientaciones para la planificación y desarrollo del Plan; asimismo, contempla recomendaciones para los gestores y profesorado universitario y también se proporcionan referencias para profundizar. Las orientaciones en este último caso toman el formato de ficha donde se da una pequeña explicación de la discapacidad considerada y se proporcionan recomendaciones para el profesorado (Figura 1). Algunos de los aspectos señalados son presentados sintéticamente en los próximos párrafos.



Los estudiantes con trastorno mental suelen presentar un comportamiento adaptativo y emocional alterados, que pueden afectar a su rendimiento intelectual. Pueden presentar dificultades para mantenerse concentrados y retener la información relevante, así como problemas para organizarse y planificar las tareas.

En este caso las necesidades están mayoritariamente relacionadas con las adaptaciones curriculares. En este sentido, las recomendaciones para el profesorado son:

1. Accesibilidad a la comunicación y socialización

- No suelen tener problemas en la comunicación aunque en ocasiones las conversaciones pueden girar alrededor de ciertas temáticas.

2. Adaptaciones curriculares: contenidos, metodología y evaluación

- Es importante favorecer la autoestima del estudiante.
- Se recomienda promover el trabajo en grupo, para que los estudiantes con este tipo de trastorno puedan relacionarse con sus compañeros.
- Dar consignas claras y bien estructuradas para la realización de tareas.
- Las actividades de aprendizaje deberían simular situaciones reales y estar contextualizadas, ello les facilitará hacer generalizaciones, promoverá el aprendizaje y ayudará a que se mantengan concentrados.
- A ser posible, habría que proporcionarles los materiales con antelación.

Figura 1. Ejemplo parcial de ficha de trastorno (Galán, Gairín y otros, 2013:43).

Las **discapacidades y trastornos considerados** que puede presentar el estudiante que llega a la universidad se clasifican de acuerdo con la descripción recogida en el Cuadro 1.

- **Discapacidad sensorial visual:** ceguera, baja visión y otras afectaciones visuales.
- **Discapacidad sensorial auditiva:** sordera, sordera en un oído, hipoacusia, dificultades auditivas, etc.
- **Discapacidad física motriz:** necesidades o soporte para la movilidad. Puede estar vinculada a diferentes trastornos: parálisis cerebral, lesiones medulares, enfermedades degenerativas, fibromialgia, distrofia muscular, paraplejia, etc.
- **Discapacidad motriz orgánica:** cualquier enfermedad orgánica que requiera atención médico-sanitaria. Destacan las enfermedades renales (insuficiencia renal crónica), cardiopatías, oncológicas, inmunológicas, etc.
- **Discapacidad intelectual:** funcionamiento intelectual límite, algunas cromosomopatías a las que se les asocia limitaciones cognitivas, etc., retraso mental límite, síndrome de Down, etc.
- **Trastorno mental:** trastornos psicóticos, trastornos de ansiedad generalizada, trastornos de personalidad.
- **Trastorno general del desarrollo:** síndrome de Asperger y autismo.
- **Trastorno del aprendizaje:** dislexia, TDA con o sin hiperactividad, etc.

Cuadro 1. Clasificación de las discapacidades (Galán, Gairín y otros, 2013:34).

Las **acciones generales** que, en el marco del PATdis, deberían realizar los distintos agentes implicados son (Galán, Gairín y otros, 2013:15):

- Universidad: visitas a centros de educación secundaria para preparar el paso a la universidad, información en salones y ferias y atención en la propia universidad.
- Servicio de atención al estudiante con discapacidad: detección de necesidades educativas de cada estudiante, ayuda en la elección de los estudios teniendo en cuenta las necesidades educativas derivadas de la discapacidad, apoyo para efectuar la matrícula (elección de asignaturas, vía rápida/lenta, turno, etc.), movilidad dentro del campus, asignación de personal de apoyo (asistente personal, intérprete de signos, tomador de apuntes, etc.), acceso a recursos personales y técnicos disponibles en el campus, orientaciones al profesorado (metodologías docentes, materiales y recursos accesibles), accesibilidad al material de enseñanza y aprendizaje, necesidades de alojamiento adaptado, apoyo en dificultades ante el

estudio, adaptaciones y recursos informáticos para la realización de exámenes y formación para la inserción laboral.

- Tutor de centro: jornadas de acogida y presentación de la Facultad, apoyo para efectuar la matrícula, conocimiento por parte del profesorado que tendrá estudiantes con discapacidad, orientaciones pedagógicas al profesorado, programas de movilidad, solicitud de becas y ayudas, formación para la inserción laboral y orientación sobre estudios de tercer ciclo.
- Personal de administración y servicios: apoyo para efectuar la matrícula (elección de asignaturas, vía rápida/lenta, turno, etc.).
- Servicios de orientación en enseñanzas medias: elección de los estudios teniendo en cuenta las necesidades educativas derivadas de la discapacidad.
- Residencia universitaria: alojamiento adaptado.
- Otras entidades vinculadas al ámbito de la discapacidad: accesibilidad del material de enseñanza y aprendizaje.
- Estudiante de apoyo: toma de apuntes y seguimiento de la asignatura.
- Asistente personal: toma de apuntes y ayuda en traslados.
- Servicio de atención pedagógica: apoyo en dificultades ante el estudio.
- Servicios universitarios de empleo: formación para la inserción laboral.

Las tutorías pueden articularse con diferentes formatos, pudiendo considerar tanto la modalidad de relación (presencial 'vs' virtual) como las personas implicadas (una o varias) y las combinaciones que entre ellas se pueden hacer. Así, podemos distinguir tutoría grupal, tutoría individual, tutoría virtual, tutoría académica, tutoría personalizada, autororientación y autoinformación, por ejemplo.

Algunos de los principales momentos, siguiendo una línea de actuación en el tiempo dónde los diversos actores toman relevancia en función del momento en que se encuentra el estudiante, son: la transición desde las diversas vías de acceso a la universidad (bachillerato, ciclos formativos de grado superior, personas mayores de 25, 40 y 45 años, mercado de trabajo, etc.), durante los estudios y la transición de la universidad hacia el mercado de trabajo. Resulta de especial importancia la transición de la educación secundaria a la universidad, si consideramos que en este proceso hay un alto abandono de estudiantes con discapacidad. Seguramente, el conocimiento de los mecanismos existentes de apoyo al estudiante en la universidad y la realidad de que muchos estudiantes con discapacidad acaban sus estudios en

ámbitos muy diferentes, pueden ayudar a un cambio significativo en la tendencia señalada al abandono.

La concreción y gestión de un PATdis en la universidad no debiera ser un hecho casual sino el resultado de un proceso organizado en el que cabría considerar, si se pretende aumentar sus garantías de éxito, las siguientes **fases de intervención** (Galán, Gairín y otros, 2013: 25-30):

- Motivación y sensibilización:

Hay que promover, a través de procesos de difusión, información y formación, actitudes favorables a la realización y aplicación del PATdis. Seguramente, si se da a conocer su sentido y utilidad, si se comprenden sus ventajas y posibilidades en la formación de estudiantes y si se logra la implicación de los distintos protagonistas, habrá mejores garantías de éxito al mismo tiempo que podrán disminuir las resistencias al cambio que siempre pueden aparecer. Esta fase podría concluir con el establecimiento de un plan de trabajo y la concreción de una comisión responsable de la articulación del PATdis.

- Planificación:

Se trata, en esta fase, de sistematizar el conjunto de actuaciones que configuran la propuesta que la universidad considera más idónea para la realidad en que se sitúa. Incluye tanto la detección de necesidades previas como la concreción de acciones y recursos implicados en función de los objetivos planteados. Por eso, hay que diseñar un programa de actuaciones que responda a las necesidades de los estudiantes con discapacidad, además de diseñar instrumentos útiles para obtener información de interés en relación a las características de los estudiantes, sus necesidades educativas, informativas, de orientación, etc.

Todas estas informaciones deben servir para delimitar necesidades básicas de tutoría a los estudiantes con discapacidad y para priorizar aspectos susceptibles de mejora que puedan incluirse en el PATdis. Al mismo tiempo que se realiza la detección de necesidades, es conveniente detectar posibles obstáculos y resistencias, verificar el grado de implicación de la institución, de los responsables de centro y del profesorado, y conocer los soportes de que dispone el estudiantado, entre otros aspectos.

Así, la concreción de objetivos quedaría vinculada al análisis de las necesidades detectadas y favorecería el establecimiento de prioridades a la vez que se pueden destacar los ámbitos de actuación principales. Los objetivos establecidos deben orientarse claramente a favorecer la inclusión de los estudiantes con discapacidad en el entorno universitario, optimizar su proceso de aprendizaje, potenciar su autonomía personal y facilitar la maduración de sus proyectos personales y profesionales.

Establecidos los objetivos se concreta el plan de intervención que contemplaría los momentos clave de intervención, la tipología de las tutorías en función de los agentes implicados y los destinatarios, las actuaciones que corresponden a cada uno de los participantes, los recursos puestos a disposición de la acción tutorial y los mecanismos de seguimiento y evaluación establecidos. Todos estos elementos deben relacionarse entre sí, si consideramos que interactúan en función de los propósitos de intervención. Las concreciones pueden acompañarse de protocolos referidos a la organización de las tutorías (espacio, tiempo, periodicidad, etc.), instrumentos para los tutores (fichas para el seguimiento de las tutorías, pautas para las entrevistas, modelos de exámenes, etc.) y documentos sobre la tutoría (función del tutor, instrumentos de autoevaluación, etc.). También, puede acompañarse el PATdis de información general sobre la inclusión y la discapacidad, los servicios de apoyo al profesorado, las adaptaciones que deben implementarse en las metodologías docentes o en la elaboración de materiales, entre otras.

- Ejecución:

En esta fase, es importante considerar la manera cómo se materializan las actuaciones previstas, incluyendo los sistemas de información utilizados, los mecanismos de apoyo y la manera cómo identificar y resolver problemas puntuales que puedan presentarse. De hecho, antes de pasar a la intervención, conviene detallar mejor la planificación realizada y concretarla en programas de trabajo. Además, resulta relevante difundir la propuesta a todos los niveles, incluyendo a los estudiantes sin discapacidad, para sensibilizar a la comunidad universitaria alrededor de una formación inclusiva de calidad. Los mecanismos de seguimiento establecidos también formarían parte de esta fase y bien utilizados podrían servir para readaptar el PATdis que se realiza a situaciones concretas para lograr su máxima eficiencia.

- Evaluación:

El diseño del PATdis, su desarrollo y los resultados que genera deben ser objeto de seguimiento y evaluación para verificar hasta qué punto el proceso seguido ha sido adecuado y si se han logrado los objetivos previstos, como mecanismos de mejora y optimización. La evaluación permite recabar datos para analizar qué aspectos requieren ajustes. Se trata de datos relacionados con la modalidad de tutoría desempeñada, los contenidos, los agentes o el formato, de modo que se pueda comprobar su utilidad, si el uso que se hace de la tutoría es suficiente, confirmar que se atienden las necesidades específicas y reales de los estudiantes con discapacidad, etc.

Aquí habría que considerar la opinión del estudiante puesto que es el auténtico destinatario y beneficiario del PATdis. El punto de vista de los profesionales del Servicio de Atención al estudiante con discapacidad y el profesorado también conviene tenerlos presentes, puesto que conocen directamente las incidencias, problemas y disfunciones con que se encuentra el estudiante en la cotidianeidad.

Asimismo, tomar en cuenta la visión institucional que puedan dar los tutores de centro o Facultad y los estudiantes-asesores si los hubiera.

El objeto de evaluación puede tener como referentes a los objetivos, las modalidades, las acciones realizadas, la selección de tutores, el soporte recibido, los recursos destinados y otros aspectos, sin olvidar que la clave es la utilidad de las acciones tutoriales para el estudiante con discapacidad. Por su parte, la recogida de información puede articularse a través de momentos e instrumentos diversos dirigidos a cada uno de los colectivos sobre los que interesa conocer su percepción. La recopilación de estos datos puede permitir: a) conocer los tipos de discapacidad de los estudiantes que se incorporan a la universidad, valorando sus necesidades educativas; b) valorar las limitaciones institucionales para adecuarlas a las necesidades de los estudiantes con discapacidad; c) valorar las adaptaciones curriculares (metodología docente, adaptación de materiales, necesidad de apoyo personal, modificación de contenidos, etc.); y d) valorar las actuaciones de atención al estudiante que ya se vienen realizando (programas de acogida, tutorías de asignaturas y otras). En cualquier caso, la evaluación del desarrollo del PATdis debería buscar la implicación y complicidad de profesorado, estudiantes y tutores e introducir mecanismos para evaluar el grado de satisfacción con las actuaciones y las adaptaciones que se realizan.

- Institucionalización:

La progresiva implantación del PATdis y de los procesos periódicos de evaluación ha de servir para reforzar y sedimentar las buenas prácticas. Resulta deseable que haya mecanismos para institucionalizar los procesos más efectivos, evitando la reconstrucción permanente de los mismos en cada curso académico. La institucionalización del PATdis que corresponda, y por los órganos de gestión competentes, debe acompañarse de procesos informativos y formativos con carácter anual y dirigidos a todos los implicados en la atención a estudiantes con discapacidad. Se trata así de socializar a los nuevos miembros en el funcionamiento institucional, rentabilizando los esfuerzos realizados y reforzando la cultura institucional existente.

Algunas cuestiones a considerar en el proceso de implantación, desarrollo e institucionalización del PATdis serían: a) desarrollo y mejora del PATdis (aplicar progresivamente el plan por facultades y estudios, marcar un calendario de implantación y responsables de ejecución, identificar las buenas prácticas y difundirlas y promover jornadas de innovación sobre la temática); b) contenido del PATdis (organizar grupos específicos para detectar medidas a considerar en el plan, aprovechar experiencias y valoraciones de antiguos estudiantes con discapacidad, anticipar materiales al profesorado e incorporar actividades de inclusión en las guías docentes); y c) promoción del PATdis (utilizar el plan para formar, orientar personas, organizar recursos y promover cambios de hábitos y actitudes; realizar programas específicos de difusión para el conocimiento de la universidad por parte de los estudiantes no universitarios con discapacidad; incorporar el contenido del plan en

los estudios pedagógicos; promocionar el plan en la promoción general de la universidad y para todos los estudiantes; mejorar los circuitos de información directa y a través de entidades y asociaciones de personas con discapacidad; mejorar la coordinación con los responsables de bachillerato de la atención a la diversidad; y envío de guías a centros de educación secundaria y Equipos de Asesoramiento Psicopedagógico, para que tomen conciencia de las posibilidades y oportunidades que existen para los estudiantes con discapacidad).

Más allá de la organización del PATdis y a tenor de las fases señaladas, el mismo se completa con toda una serie de recomendaciones dirigidas especialmente al profesorado y que guardan relación con los distintos tipos de discapacidad señalados anteriormente. Hacemos referencia a propuestas para adaptar la metodología docente y los canales de comunicación, con el propósito de que todos los estudiantes, con discapacidad o sin ella, puedan seguir el curso académico en igualdad de condiciones. No obstante, es necesario guardar cautela ante acciones preestablecidas, dado que las necesidades de cada estudiante pueden variar, con independencia de su discapacidad; y, por otra parte, algunos estudiantes no precisan que se les brinde apoyo o preste algún soporte específico.

3.-Valoración.

La universidad, cada vez más, se enfrenta a situaciones novedosas, distintas y complejas, como consecuencia de una realidad más dinámica, una sociedad más exigente y unos usuarios más conscientes de la calidad de los servicios que precisan. En este contexto, se requieren respuestas educativas diferenciadas ante la complejidad de los fenómenos y en función del contexto y el colectivo de estudiantes con discapacidad, resaltando la necesidad y conveniencia de soportes de tutoría para su desarrollo.

La integración de los estudiantes con discapacidad en la universidad exige establecer pautas generales que orienten la concreción contextual que necesariamente se debe de hacer y que atenderá a los condicionantes básicos que afectan al proceso de inclusión. De todas formas, la indicaciones generales precisan de concreciones que tengan en cuenta las características del lugar y del espacio de aprendizaje, el clima institucional, las necesidades individuales del estudiante con discapacidad o la disponibilidad de los servicios de soporte, entre otros aspectos.

La acción tutorial específica integrada en el conjunto de actividades docentes dirigidas al estudiante, planificada y organizada adecuadamente, incorporando un seguimiento constante, puede ser fundamental para que el estudiante con discapacidad adquiera competencias procedimentales, actitudinales y conceptuales de calidad en una formación universitaria integral (Zamorano, 2003).

Desde esta perspectiva, las universidades españolas, lenta pero progresivamente, van desarrollando todo un conjunto amplio y variado de acciones tutoriales con una clara finalidad orientadora. Así, incluyen la orientación en la elección de los estudios

y el acceso a la universidad, en la matriculación y la configuración de los itinerarios formativos, en el soporte al aprendizaje, la ayuda para la inserción laboral y profesional o en la posibilidad de continuar otros estudios, también de tercer ciclo. Algunas modalidades emergentes incorporan incluso, dentro de la acción tutorial, el desarrollo personal y humano del estudiante con discapacidad. Poco a poco se va superando así una concepción tradicional de la tutoría restringida y dedicada casi en exclusiva a la resolución de dudas vinculadas a contenidos y asignaturas.

No obstante, más que acciones puntuales y aisladas, precisamos de programas organizados y estables. Los trabajos de Gallego (2004), Delaney (2004), Lim (2002) y Tinto (1975), entre otros, sobre adaptación, integración, permanencia, retención y abandono de los estudiantes en la universidad, confirman la necesidad de desarrollar acciones tutoriales continuadas de orientación y acompañamiento previas al ingreso en la universidad, actividades propedéuticas para detectar y corregir lagunas en la formación previa y actuaciones de acogida para la incorporación.

La acción tutorial, focalizada en los distintos momentos de la experiencia universitaria del estudiante con discapacidad, puede apoyar en la superación de las dificultades con que se encuentran a lo largo de su formación: cambios en el nivel formativo (Arias y otros, 2005; Fita y Álvarez, 2005), la toma de decisiones, la resolución de dilemas de tipo académico, los hábitos de estudio o la inserción socio-laboral (González y Martín, 2004; Bethencourt y otros, 2008).

La diversidad y variedad de la acción tutorial acostumbra a caracterizarse a tenor de su finalidad y propósito, el carácter institucional y/o psicopedagógico que adquiere, el ámbito que abarca (universidad, Facultad/centro y titulación) y el momento en el que se ubica (pre-ingreso, primer año y durante los estudios), entre otras variables. También, algunas de las principales actuaciones que pueden desarrollar las universidades se centran en la promoción, la acogida, la permanencia y el egreso de los estudiantes con discapacidad.

La calidad de la formación universitaria exige, además, procesos bien organizados que posibiliten la minimización de las dificultades con que los estudiantes con discapacidad pueden encontrarse durante su acceso a los estudios y facilitar una mejor coordinación entre las instituciones educativas (universidades, institutos de educación secundaria obligatoria, etc.) que acompañan a su progreso como estudiantes. Se precisa, para ello, una cultura institucional sostenida en la coordinación y la apertura al entorno, dónde la universidad adquiera el compromiso convencido de impulsar actuaciones de promoción que favorezcan el acceso de todos.

La acogida del estudiante con discapacidad en la universidad es objeto de interés para los responsables institucionales que articulan programas tutoriales y de orientación entre los distintos estamentos. Se procura que los estudiantes con discapacidad que se incorporan puedan desempeñar su opción universitaria con toda la información posible y necesaria a su alcance, reduciendo los índices de abandono

de los estudios en los primeros cursos y afrontando el cambio que supone la universidad con la preparación requerida para superar con éxito los estudios cursados.

La permanencia y la retención de estudiantes con discapacidad en los estudios universitarios pueden considerarse como un factor determinante del prestigio, la credibilidad y la estabilidad de la universidad. La universidad en este momento académico proporciona una acción tutorial vinculada a la mejora de las técnicas de estudio y del aprendizaje, talleres y seminarios temáticos vinculados a los estudios y facilita la flexibilidad en el horario académico, disponiendo de gabinetes psicopedagógicos y de unidades de asesoramiento al estudiante con discapacidad.

Las actuaciones para la promoción, la acogida, la permanencia y el egreso deberían concebir la orientación como una actividad educativa, de carácter procesual, integrada en los programas formativos y los planes de estudio, ayudando al estudiante con discapacidad en la elección de los estudios, la solución de problemas de adaptación y de ajuste en la universidad, etc. Una dimensión educativa de la orientación como la propuesta se distinguiría, coincidiendo con Planas, Prieto y Lizandra (2001), por orientar: para la vida, sobre opciones alternativas, en la capacidad para tomar decisiones propias, para capacitar para el propio aprendizaje y orientar para una educación de refuerzo y apoyo. Se trataría, de acuerdo con estos mismos autores, de potenciar una acción tutorial que contribuyera a la personalización de la educación, atendiendo a la dimensión integral de la persona, previendo las dificultades de aprendizaje ante los estudios, evitando fenómenos como el abandono, ajustando la respuesta educativa a las necesidades particulares del estudiante, potenciando la madurez, desarrollando la propia identidad y valores, garantizando elementos diferenciados, especializados, actualizados y progresivos de acción educativa, asegurando la continuidad formativa, contribuyendo en la mediación ante posibles conflictos y promoviendo procesos de innovación que redunden en la mejora de la formación universitaria.

Con todo, el diseño y la implementación de un PATdis ha de facilitar la atención, la participación activa y la inclusión de los estudiantes con discapacidad en la dinámica universitaria, favoreciendo la optimización de los estudios que cursan y el éxito académico. La propuesta de PATdis contribuye a la personalización del proceso de enseñanza y aprendizaje, detectando las necesidades de los estudiantes con discapacidad y proporcionando respuestas oportunas para su superación desde el seguimiento y el asesoramiento. Facilita así la orientación para que el estudiante con discapacidad pueda tomar decisiones alrededor de su presente y futuro académico y profesional.

La situación actual y las posibilidades de desarrollo refuerzan la idea de que el PATdis debiera, por lo menos, formar parte de los principales planteamientos institucionales de las universidades. Su desarrollo con la participación de los usuarios, de las Comisiones Docentes y de Coordinación Pedagógica de Facultades y centros, de los Servicios de Orientación universitarios y del profesorado implicado,

permitiría avanzar en la perspectiva de universidades más inclusivas y en el propósito de mejorar la presencia de estudiantes con discapacidad en la universidad.

4.-Bibliografía

- Arias, M. M. y otros. (2005). La tutoría como respuesta a las necesidades del alumnado universitario: un estudio en el primer curso de enfermería de la Universidad de La Laguna. *REOP*, 16 (2), pp. 319-331.
- Ashman, A. y Conway, R. (1990). *Estrategias cognitivas en educación especial*. Madrid: Santillana.
- Bethencourt, J. T. y otros. (2008). Variables psicológicas y educativas en el abandono universitario. *EJREP*, Nº 16, Vol. 6 (3), pp. 603-622.
- Cavallini, G. (1975). *La fábrica del deficiente*. Madrid: Atenas.
- Delaney, A. M. (2004). Ideas to enhance higher education's impact on graduate's lives: alumni recommendations. *Tertiary Education and Management*, 10, pp. 89-105.
- Ellis, N. R. (1981). *Investigación en retraso mental. Panorama internacional*. San Sebastián: SIIIS. Vol. 3.
- Fernández de Villalta, M. (1988). *Tecnologías de la información y discapacidad*. Madrid: Fundesco.
- Fita, E. y Álvarez, M. (2005). La intervención orientadora en la transición Bachillerato – Universidad. *Bordón*, 57 (1), pp. 5-26.
- Galán, A.; Gairín, J.; Fernández, M.; Sanahuja, J. M^a.; Muñoz, J. L.; Oliver, J. (2013). *Plan de acción tutorial para estudiantes universitarios con discapacidad (PATdis)*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. En <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=16097> (Consulta: 20/10/2013)
- Gallego, M^a. I. (2004). Las tutorías personalizadas: una herramienta para facilitar la transición secundaria – universidad. *Actas XI Congreso Universitario de Innovación Educativa en las Enseñanzas Técnicas*. Barcelona: UPC. Pp. 65-75.
- González, I. y Martín, J. F. (2004). La orientación profesional en la universidad. *REOP*, 15 (2), pp. 229-315.
- Howe, F. y Lauter, P. (1970). The schools are rigged for failure. *New York Review of Books*, 20 de junio.
- Ingalls, R. (1982). *Retraso mental, la nueva perspectiva*. México: Ed. Moderno.
- Jarque, J. M. (1985). La integración: perspectiva histórica y situación actual. *Siglo Cero*, nº 101, pp. 20-25.
- Jurado, P. (2007). *Integración educativa y socio-laboral*. Universidad Autónoma de Barcelona (Materiales para la Docencia).
- Lim, H. (2002). *Learner experience and achievement Project (LEAP). Survey Report 2002*. Southampton Institute: www.ltsn.ac.uk
- Ortiz, C. (1982). Concepto de integración escolar. *Educación Especial*, vol. 1, 5, pp. 5-8.

- Planas, J. A.; Prieto, J. y Lizandra, R. (2011). El plan de acción tutorial. En *Máster en Intervención y Asesoramiento Psicopedagógico para Profesionales*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1980). *Pygmalión en la escuela*. Madrid: Marova.
- Rubiralta, M. (Coord.). (2011). *Las políticas sobre la discapacidad en el sistema universitario español*. Gobierno de España: Ministerio de Educación – Secretaría General de Universidades.
- Sebba, J. y Ainscow, M. (1996). International developments in inclusive schooling: mapping the issues. *Cambridge Journal of Education*, 26 (1), pp. 5-18.
- Skinner, B. F. (1954). The science of learning and the art of teaching. *Harvard Education Review*, vol. 24, Spring.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45, pp. 89-125.
- Zamorano, S. (2003). La tutoría en la formación de formadores. En Michavila, F. y García, J. (Eds.). *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad*. Madrid: UPM –UNESCO. (pp. 153-168).
-

Sobre los autores:

Dr. Joaquín Gairín Sallán. Profesor del Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona y Director del mismo. Joaquin.Gairin@uab.cat Edificio G6, Campus de la UAB, 08193 Bellaterra (Cerdanyola del Vallès). Despacho G6/247.

Dr. José Luís Muñoz Moreno. Profesor del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Valencia. Jose.L.Munoz@uv.es Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación (Universidad de Valencia), Avenida Blasco Ibáñez, 30; 46010 Valencia. Despacho 14, Planta 6ª. Responsable de correspondencia.

Dra. Anabel Galán-Mañas. Profesora del Departamento de Traducción e Interpretación de la Universidad Autónoma de Barcelona y Vicedecana de Profesionalización. Isabel.Galan@uab.cat Edificio K, Campus de la UAB, 08193 Bellaterra (Cerdanyola del Vallès). Despacho K/0028.

Montserrat Fernández Rodríguez. Técnica del PIUNE de la Fundación Autónoma Solidaria de la Universidad Autónoma de Barcelona. Montserrat.FernandezR@uab.cat Plaza Cívica, Campus de Bellaterra, 08193 Bellaterra (Cerdanyola del Vallès). Despacho: Local A-02.

Dr. Josep Maria Sanahuja Gavaldá. Profesor del Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona y Coordinador del Máster en Psicopedagogía. Josep.Sanahuja@uab.cat Edificio G6, Campus de la UAB, 08193 Bellaterra (Cerdanyola del Vallès). Despacho G6/255.