

Práctica institucional: análisis de la Unidad de Necesidades Especiales de la Universidad a Distancia de Madrid

Verónica Nistal Anta
*Profesora en el Departamento de Educación y Coordinadora
de la Unidad de Necesidades Especiales*
veronica.nistal@udima.es

1. Introducción

A continuación se van a explicar las prácticas educativas inclusivas de la Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA) a partir de las iniciativas propuestas por la Unidad de Necesidades Especiales (UNE) que atiende a Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ACNEAE).

En primer lugar, se argumentará brevemente cuál es el marco legislativo actual y la situación que presentan las universidades para la atención del ACNEAE. Posteriormente, se explicará la importancia de la formación del profesorado y las competencias docentes que deben poseer para promover la inclusión del ACNEAE. A continuación, se presentarán las funciones de la UNE y qué actuaciones inclusivas se ponen en práctica en la UDIMA. Para finalizar, se proponen mejoras educativas para implementar la inclusión en nuestra Universidad tanto con el estudiantado como con cuerpo docente.

2. Situación actual sobre la inclusión del ACNEAE en las universidades

Antes de comenzar, es necesario definir qué entiende la Ley de Educación actual española por ACNEAE. Es aquel que requiere una

atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, y por condiciones personales o de historia escolar, para que pueda alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales (LOMLOE, 2020).

A nivel internacional, hay un claro movimiento hacia una enseñanza superior inclusiva. En los últimos años, organizaciones como ONU (2015), a través de la agenda de desarrollo sostenible 2030, reconocen la cultura de inclusión como uno de los indicadores de calidad de la educación superior. España también camina en esta misma dirección, y en diferentes normativas como el Estatuto del Estudiante Universitario 2010 o el Real Decreto 1/2013 de derechos de personas con discapacidad y su inclusión social 2013, se establece la necesidad de que las universidades sean accesibles y garanticen la participación y aprendizaje de todos los estudiantes. Además, hay investigaciones (Collins *et al.*, 2018; MacLeod *et al.*, 2018; Sandoval, *et al.*, 2019) que subrayan la necesidad de que la universidad tiene que ser inclusiva, no solo porque favorece a los estudiantes con discapacidad, sino también porque beneficia a todo el alumnado (MacLeod *et al.*, 2018; Martins *et al.*, 2018).

Aunque la educación inclusiva es un modelo que va más allá de la discapacidad y persigue la reducción de la exclusión y la eliminación de las barreras de aprendizaje y participación de cualquier estudiante, en el contexto universitario, la mayoría de estudios que han abordado la educación inclusiva se han centrado exclusivamente en las personas con discapacidad (Arnaiz *et al.*, 2017; Echeita *et al.*, 2008; Hitch *et al.*, 2015). Este es uno de los grupos que en educación superior se ha enfrentado a mayores barreras para aprender y participar. Los trabajos concluyen que un gran número de estudiantes con discapacidad no consiguen finalizar sus estudios universitarios (De los Santos *et al.*, 2019).

3. Formación del profesorado para la atención del ACNEAE

El profesorado juega un papel crucial en el éxito de los estudiantes, especialmente en aquellos más vulnerables, como es el caso del alumnado con discapacidad (Veitch *et al.*, 2018; Zhang *et al.*, 2019). Qué hace y cómo enseña influye en la permanencia de los estudiantes con discapacidad en la universidad. En este sentido, las competencias pedagógicas de los profesores son una pieza clave para mejorar la calidad de la enseñanza y aprendizaje en la educación superior (Moriña *et al.*, 2019).

En España, la formación del profesorado universitario es voluntaria. Sin embargo, en otros países como Noruega, Reino Unido, Suecia, o SriLanka, la formación en pedagogía es obligatoria para todo el profesorado (Moriña *et al.*, 2019). En general, aunque en la mayoría de universidades la formación para el cuerpo docente existe, la participación en ella está circunscrita a la voluntariedad del profesorado. Además, se suele dar la paradoja de que aquellos docentes más sensibilizados son los que participan con mayor frecuencia en la formación, en lugar del profesorado que más lo necesita o con mayores carencias formativas (Moriña y Carballo, 2017). En muchos casos, no se cuentan con planes de formación pensados desde las necesidades de formación y acordes a las nuevas realidades presentes en muchos contextos universitarios. Si bien se puede encontrar en las ofertas formativas de las universidades cursos referidos a nuevas tecnologías o metodologías docentes activas, menos frecuente es la formación relacionada con discapacidad y su atención en el ámbito universitario. El objetivo principal de la formación es mejorar la competencia actitudinal así como la competencia en conocimientos con la finalidad de favorecer las buenas prácticas y, sobre todo, que el profesorado tenga la motivación por el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Una de las competencias importantes que debe de asumir un docente es la de ser capaz de situar al estudiante en situaciones de aprendizaje óptimas para el desarrollo de sus potencialidades y para ello, previamente debe de tener conocimientos teóricos y prácticos sobre discapacidad (Sánchez-Palomino, 2011). Una formación apropiada para los docentes universitarios que atienden estudiantes con alguna discapacidad, debe contemplar

fundamentos teóricos adecuados a las diferentes realidades que estos profesionales se van a encontrar en las aulas, experiencias en adaptaciones curriculares y práctica en nuevas metodologías (Martínez, 2011).

Diversos estudios señalan la insuficiente formación en competencias de los docentes para promover la inclusión, imposibilitando la creación de oportunidades de aprendizaje adecuadas para fomentar el desarrollo integral del alumnado con necesidades educativas especiales (Gezer & Aksoy, 2019; Hernández *et al.*, 2020).

Las competencias son factores importantes para el profesorado ya que significa ejercitarse con responsabilidad y profesionalidad (Nistal *et al.*, 2023b). Las competencias profesionales se relacionan con el conocimiento, habilidades, actitudes, saberes, etc. La mayoría de las investigaciones coinciden como objeto de análisis en la competencia actitudinal y la competencia en conocimientos, esenciales para que un docente desarrolle la Educación Inclusiva (Bannister-Tyrrell *et al.*, 2018; Kumari *et al.*, 2019; Nistal *et al.*, 2023a).

La continuidad en la formación y el acceso a la universidad, es una de las cuestiones que generan mayor inquietud en el profesorado porque no poseen competencias adecuadas ni la motivación suficiente para atender a este tipo de alumnado.

4. Unidad Técnica de Atención a la Diversidad en UDIMA: Unidad de Necesidades Especiales

Las adaptaciones curriculares en la universidad se consideran un ajuste razonable que compensa una desventaja para afrontar los estudios universitarios en condiciones similares al resto de estudiantes, sin menoscabo del rendimiento académico exigido. Los servicios de apoyo se encargan de mediar entre alumnado y profesorado para hacer efectivas las adaptaciones que el alumnado necesita, velando por los derechos que la ley les reconoce.

Nuestra universidad cuenta con un servicio de apoyo al estudiante con necesidades específicas de apoyo educativo llamada Unidad de Necesidades Especiales (UNE). Esta unidad es dependiente del Vicerrectorado de Ordenación Académica. En la

actualidad, está formado por dos personas de administración y servicios y tres docentes e investigadores. Todos los miembros reciben formación continua y obligatoria para seguir mejorando en los servicios que ofrecen a su estudiantado.

Las funciones principales de la UNE versan sobre la revisión de las adaptaciones solicitadas por el estudiante, así como los certificados que acreditan sus necesidades y/o discapacidad. También colaboran con los especialistas clínicos sanitarios con el fin de actualizar la información pertinente de sus pacientes con problemas de salud mental. Además, están en contacto permanente con el profesorado y resuelven las dudas que puedan surgir a la hora de comunicarles las adaptaciones que deben hacer en sus aulas y/o exámenes. Asimismo, participan en diversos proyectos y jornadas relacionadas con la diversidad, grupos de trabajo sobre accesibilidad e imparten docencia en Másteres sobre inclusión educativa.

Nuestros estudiantes cursan titulaciones de Grado, Máster y Doctorado. La mayoría pertenecen a la Facultad de Ciencias de la Salud y de la Educación por lo que partimos de profesorado sensibilizado y que presenta actitud positiva ante la diversidad en sus aulas. Al ser una universidad no presencial que facilita a nuestros estudiantes compaginar con su vida laboral, la media de edad ronda los 40 años, son estudiantes que, a veces, han cursado carreras universitarias en otras universidades.

Los estudiantes solicitan las adaptaciones que necesitan a través de un formulario. Las peticiones especiales se realizan de manera personalizada por teléfono, email o por videollamada. Un gran porcentaje de nuestros estudiantes presentan problemas de salud mental por lo que el protocolo de actuación es diferente para el resto. En este caso, la solicitud de adaptaciones se le envía al profesional clínico sanitario que, junto con su paciente, determinan las adaptaciones que mejor le conviene. Al fin y al cabo, dado que nuestra universidad no es presencial, somos conscientes de quien mejor conoce a nuestro estudiantado son los clínicos sanitarios (psicólogos, psiquiatras, neurólogos...). Los cambios de medicación que puedan tener a lo largo del curso escolar afectan al rendimiento académico y, es por ello, que la colaboración continua con estos especialistas es primordial. Por otro lado, se ha observado en reiteradas ocasiones que algunos estudiantes con problemas de salud

mental eligen ciertas adaptaciones que no les conviene como, por ejemplo, hacer exámenes telepresenciales en vez de hacerlos de manera presencial. Este tipo de modalidad les ha generado más ansiedad y bloqueos emocionales por lo que es motivo suficiente, entre otros muchos, que esta colaboración con el clínico sanitario sea necesaria, de hecho, la adaptaciones solicitadas para estos estudiantes han sido acordes tanto para sus necesidades como para los cambios de medicación puntuales. No hay que olvidar que los miembros de la UNE son docentes y/o administrativos, no clínicos, por lo que desconocen el tipo de medicación que puedan tomar así como sus efectos secundarios que, seguramente, repercuten en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por lo que este protocolo de petición de adaptaciones está funcionando con éxito.

Las aulas de UDIMA son virtuales, se utiliza la plataforma Moodle por lo que contamos con la accesibilidad que la plataforma permite, pero no es suficiente. El profesorado recibe las indicaciones pertinentes de la UNE para continuar con la accesibilidad de las aulas. Siguiendo la normativa expuesta anteriormente, lo que se pretende en nuestra universidad es crear accesibilidad universal en las aulas.

Para ello, se ha creado un grupo de trabajo formado por profesorado de la Facultad de Ciencias de la Salud y de la Educación. La finalidad es implementar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en la docencia, en particular, y en la institución educativa, en general. A partir de este grupo de trabajo, y centrándonos en el artículo 4 «garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos» (ONU, 2015), se ha creado un protocolo para el profesorado para hacer accesibles sus aulas Moodle. Dentro de este protocolo, se encuentran actuaciones tipo: descripción de imágenes; minimizar su uso si no son necesarias: subir a la plataforma documentos PDF en vez de imágenes; subir los vídeos al canal del profesorado para poder hacer uso de los subtítulos; los subtítulos que se usen mejor emplear la transcripción...entre otros aspectos.

A parte de este protocolo, en las Jornadas de Innovación Universitaria con Tecnología Educativa (JIUTE) que organiza cada año la UDIMA, se invita a un ponente cualificado en el área de la inclusión educativa y la tecnología para explicar contenidos actuales

relacionados con dicha temática. Uno de los objetivos de estas Jornadas es seguir aprendiendo y mejorando nuestras prácticas inclusivas.

Nuestra universidad también cuenta con un departamento de Becas. Desde este departamento comunican a nuestros estudiantes con necesidades y/o discapacidades las becas destinadas para ellos. Están informados continuamente de este tipo de beneficios. Además, desde el Vicerrectorado de Investigación informan al profesorado de proyectos de investigación con dotación económica para investigar sobre la temática así como congresos internacionales importantes.

Durante el curso 2022-2023 se puso en marcha el Máster Universitario en Inclusión Educativa y Personalizada. Este Máster imparte contenidos actuales e inclusivos. Está dirigido a docentes en formación. Hace hincapié en la importancia de adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje a las necesidades de cada estudiante, ofreciéndole para ello los recursos que requiera desde una educación personalizada que ponga en valor su identidad y singularidad humana y le ayude a adquirir una formación integral que desarrolle al máximo su potencial individual.

Siguiendo la línea sobre la formación de nuestros futuros docentes, la coordinación de la UNE ha participado por tercera vez consecutiva en un proyecto de innovación educativa llamado «mejores docentes». El objetivo de dicho proyecto es formar a nuestro estudiantado en competencias transversales orientadas hacia la diversidad e inclusión educativa. Para ello, se han creado formaciones en esta temática centrándose en prácticas educativas que pueden aplicar los futuros docentes ante la diversidad en sus aulas. De dichos proyectos han surgido publicaciones, capítulos de libro y contribuciones a congresos. Consideramos este tipo de proyectos necesarios para la formación de nuestros estudiantes que optan a la docencia, sensibilizarles y dotarles de competencias tanto actitudinales como emocionales para el buen desempeño profesional con los ACNEAE en sus aulas

Como se ha podido observar, al UDIMA cuenta con algunos aspectos inclusivos que favorece el bienestar del estudiantado y fomenta la accesibilidad y el progreso educativo:

- Adaptaciones personalizadas y consensuadas por personal externo, para aulas virtuales y exámenes presenciales.
- Jornadas innovadoras sobre tecnología educativa e inclusión.
- Grupo de trabajo para la formación del profesorado sobre el diseño universal de la institución y la accesibilidad de las aulas.
- Información de Becas destinadas al ACNEAE.
- Proyectos de investigación financiados y congresos internacionales en el área de la discapacidad e inclusión educativa.
- Formación a futuros docentes en el ámbito inclusivo con un Máster en educación inclusiva y personalizada y con proyectos de investigación e innovación.

A pesar de estas prácticas orientadas hacia la inclusión de nuestro estudiantado y profesorado, todavía queda mucho por mejorar y por aprender.

5. Propuestas para mejorar la inclusión y fomentar el diseño universal en las universidades

Con la nueva Ley Orgánica del Sistema Universitario (LOSU, 2023), las universidades deberán contar en adelante con servicios de prevención y orientación psicopedagógica y de fomento del bienestar en los campus. Si nos basamos en esta normativa, está claro que se debe contar con un departamento de orientación educativa para el ACNEAE. Igualmente, hay que tener en cuenta que estos estudiantes han dispuesto durante las etapas educativas obligatorias de departamentos de orientación. Si desde las universidades se les dota de adaptaciones curriculares, como en cursos anteriores, es lógico que también les dotemos de departamentos de orientación.

Las tareas de información, acompañamiento y orientación han demostrado ampliamente su utilidad en la etapa preuniversitaria. La articulación de apoyos y ajustes razonables interviene positivamente en el paso de un ciclo a otro. Dichas actuaciones contribuyen a prevenir el abandono escolar temprano, actuando

sobre los factores de riesgo de cada caso. Esta actuación cobra especial relevancia con el ACNEAE. En cuanto al establecimiento de un adecuado plan de acogida universitaria, su necesidad se debe a la probada existencia de momentos críticos durante el primer año universitario, tanto a nivel personal como académico. En el caso de estos estudiantes requiere un trabajo ajustado a sus necesidades para mejorar su dinámica curricular universitaria y la accesibilidad a las actividades académicas. Sería conveniente que los departamentos de orientación contacten con las oficinas de apoyo de la universidad elegida y poder continuar la orientación educativa pertinente.

Es necesario un departamento de orientación psicopedagógica que vele por el bienestar emocional de nuestro alumnado. Aunque nuestra universidad cuenta con un Departamento de Atención de Orientación Educativa (DAOE) para todo el estudiantado matriculado que les orienta sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de manera personalizada, tal vez, carece de esa especialización que requiere la atención del ACNEAE. Por lo tanto, para seguir en la línea que promulgan las leyes actuales se propone un departamento de orientación psicopedagógico y psicológico que facilite y favorezca la inclusión de nuestros estudiantes y, por consiguiente, el bienestar emocional.

En cuanto a la accesibilidad a las aulas virtuales, aunque se realizan prácticas de accesibilidad en las mismas, es necesario disponer de herramientas tecnológicas que la mejoren. Por ejemplo, disponer de herramientas que permitan subtítulos en clases síncronas, sistemas/detectores de movilidad que favorezcan a las personas con discapacidad sensorial acudir libremente a realizar exámenes presenciales, jornadas o congresos impartidos en nuestra entidad, así como, cualquier herramienta compatible con moodle que facilite la universalidad del aprendizaje y, en consecuencia, la inclusión educativa de todo el estudiantado.

Referencias bibliográficas

- Arnaiz, P., Escarbajal, A. y Caballero, C. M. (2017). El impacto del contexto escolar en la inclusión educativa. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(2), 195-210.
- Bannister-Tyrrell, M. L., Mavropoulou, S., Jones, M., Bailey, J., O'Donnell-Ostini, A. y Dorji, R. (2018). Initial Teacher Preparation for Teaching Students with Exceptionalities: Pre-service Teachers' Knowledge and Perceived Competence. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(6), 19-34. <http://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n6.2>
- Collins, A., Azmat, F. y Rentschler, R. (2018). «Bringing everyone on the same journey»: revisiting inclusion in higher education. *Studies in Higher Education*, 1-13.
- De la Fuente Anunciabay, R. y Cuesta Gómez, J. L. (2017). Inclusión de alumnado con trastorno del espectro del autismo en la universidad: análisis y respuestas desde una dimensión internacional. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1).13-21.
- De los Santos, S. B., Kupczynsk, L. y Mundy, M. A. (2019). Determining Academic Success in Students with Disabilities in Higher Education. *International Journal of Higher Education*, 8(2), 16-38. <http://10.5430/ijhe.v8n2p16>
- Echeita, G., Parrilla, A. y Carbonell, F. (2008). *Hacia un marco de referencia compartido para la educación del alumnado en desventaja. La educación especial a debate*. Ponencia presentada en las XXV Jornadas de Universidades y Educación Especial. Barcelona: Universidad de Vic.
- Gezer, M. S., y Aksoy, V. (2019). Perceptions of turkish preschool teachers' about their roles within the context of inclusive education. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 11(1), 31-42. <http://doi.org/10.20489/intjecse.583541>
- Hernández-Gonzalez, O., Antonio, A. y Pedro da Fonseca, A. J. (2020). Teachers' perception about their competencies to attend students with special educational needs. *Atenas*, 1(49), 53-69.
- Hitch, D., Macfarlane, S. y Nihill, C. (2015). Inclusive pedagogy in Australian universities: A review of current policies and professional development activities. *The International Journal of the First Year in Higher Education*, 6(1), 135-145. <http://10.5204/intjfyhe.v6i1.254>
- Kumari, P., Nayan, R., Aggarwal, S. P. y Baswani, G. (2019). Rethinking teacher education programmes for inclusive classrooms: Issues and challenges in India. *International Journal of Information and Education Technology*, 9(2), 143-148. <http://doi.org/10.18178/ijiet.2019.9.2.1189>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, (2020). Boletín Oficial del

- Estado, 340, sección I, de 30 de diciembre de 2020, 122868 a 122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario (2023). Boletín Oficial del Estado, 23 de marzo de 2023. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2023/03/22/2/con>
- Organización de Naciones Unidas (2015). *Objetivos de desarrollo sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>
- MacLeod, A., Allan, J., Lewis, A. y Robertson, C. (2018). «Here I come again»: the cost of success for higher education students diagnosed with autism, International. *Journal of Inclusive Education*, 22(6), 683-697. <http://10.1080/13603116.2017.1396502>
- Martínez, M. J. (2011). Formación de maestros, atención educativa a alumnos con plurideficiencia y estimulación sensorio motriz. *REIFFOP*, 14 (1), 137-150.
- Martins, M. H., Borges, M. L. y Gonçalves, T. (2018). Attitudes towards inclusion in higher education in a Portuguese university. *International Journal of Inclusive Education*, 22(5), 527-542. <http://10.1080/13603116.2017.1377299>
- Moriña, A. y Carballo, R. (2017). The impact of a faculty training program on inclusive education and disability. *Evaluation Program Planning*, 65, 77-83. <http://S0149718917300551>
- Moriña, A., Aguirre, A. y Doménech, A. (2019). Alumnado con Discapacidad en Educación Superior: ¿En qué, cómo y por qué se forma el profesorado universitario? *Publicaciones*, 49(3), 227-249. <http://10.30827/publicaciones.v49i3.114>
- Nistal, V., López-Aguado, M. y Gutiérrez-Provecho, L. (2023a). Evaluación de la competencia adaptación a la diferencias en docentes en ejercicio. En K. Gajardo y J. Cáceres-Iglesias (coords.), *Soñar grande es soñar juntas. En busca de una educación crítica e inclusiva* (pp. 490- 498). Octaedro.
- Nistal, V., López-Aguado, M. y Gutiérrez-Provecho, L. (2023b). Formación del profesorado en competencias docentes en inclusión educativa. En A. M. Porto, J. M. Muñoa y C. I. Ocampo (coords.), *Educación Inclusiva y Equitativa de Calidad* (pp. 383-399). Universidad de Santiago de Compostela Ediciones.
- Sánchez-Palomino, A. (2009). La Universidad de Almería ante la integración educativa y social de los estudiantes con discapacidad: Ideas y actitudes del personal docente e investigador. *Revista de Educación*, 354, 575-603.
- Sandoval, M., Simon, C. y Márquez, C. (2019). ¿Aulas inclusivas o excluyentes?: barreras para el aprendizaje y participación en contextos universitarios. *Revista Complutense de Madrid*, 30(1), 261-276. <http://10.5209/RCED.57266>

- Veitch, S., Strehlow, K. y Boyd, J. (2018). Supporting university students with socially challenging behaviours through professional development for teaching staff. *Journal of Academic Language & Learning*, 12(1).
- Zhang, Y., Rosen, S., Cheng, L. y Li, J. (2019). Inclusive higher education for students with disabilities in China: What do the university teachers think? *Higher Education Studies*, 8(4), 104-115. <http://10.5539/hes.v8n4p104>