

I CONGRESO IBEROAMERICANO DE DOCENTES

CONGRESO VIRTUAL DEL 26 NOVIEMBRE AL 08 DICIEMBRE DE 2018

ALGECIRAS (CÁDIZ) DEL 06 AL 08 DICIEMBRE DE 2018

Actas del Congreso Iberoamericano de Docentes

Inclusión educativa en la Universidad de Málaga.
Una aproximación a la experiencia del alumnado
con diversidad funcional.

Estela Isequilla Alarcón

Marcos A. Payá Gómez

ISBN: 978-84-948417-0-5

Edita **Asociación Formación IB.**

Coordinación editorial: **Joaquín Asenjo Pérez, Óscar Macías Álvarez, Patricia Ávalo Ortega y Yoel Yucra Beisaga**

Año de edición: **2018**

Presidente del Comité Científico: **César Bernal.**

El I Congreso Iberoamericano de Docentes se ha celebrado organizado conjuntamente por la Universidad de Cádiz y la Asociación Formación IB con el apoyo del Ayuntamiento de Algeciras y la Asociación Diverciencia entre otras instituciones.

<http://congreso.formacionib.org>



red
iberoamericana
de docentes



formaciónib))

INCLUSION EDUCATIVA EN LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA. UNA APROXIMACIÓN A LA EXPERIENCIA DEL ALUMNADO CON DIVERSIDAD FUNCIONAL.

Estela Isequilla Alarcón. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga.
eisequilla@uma.es

Marcos A. Payá Gómez. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga.
mpaya@uma.es

RESUMEN

El trabajo que se presenta pretende poner de manifiesto la experiencia vivida de un grupo de alumnos y alumnas con diversidad funcional en la Universidad de Málaga. Para ello, mediante estrategias de recogida de información como son los grupos focales y las entrevistas semi-estructuradas conoceremos los sentimientos y reflexiones de este alumnado con respecto a las dificultades y oportunidades que han encontrado durante sus estudios universitarios. En este sentido, una de las pretensiones fundamentales de esta investigación reside en, desde las voces del alumnado, comprender su situación para poder llevar a cabo propuestas de mejora en torno a la inclusión educativa en la Universidad de Málaga.

PALABRAS CLAVES: Inclusión, Diversidad Funcional, Universidad de Málaga, Cooperación, Equidad.

ABSTRACT

This research intends to highlight the experience of a group of students with functional diversity at Malaga's University. To this purpose, through information gathering strategies such as focus groups and semi-structured interviews, we will know the feelings and thoughts of the students regarding the challenges and opportunities that have been found during their University studies. In this context, one of the fundamental objectives of this research resides from the voices of students, to understand their situation to carry out improvement proposals around inclusive education at Malaga's University.

KEY WORDS: Inclusion, Functional Diversity, Malaga's University, Cooperation, Equity.

INTRODUCCIÓN

Tal y como plantea Sánchez (2009) ha aumentado la ratio de aquellas personas que tienen diversidad funcional de la Universidad de Málaga. Por ello, el profesorado tiene que atenderles adecuadamente. Sin embargo, muchos de ellos carecen de formación e información, las cuales son imprescindibles para tratar al alumnado. De ahí la gran importancia que conozcan la existencia de la Oficina de Atención a la diversidad funcional, pues además de orientar al alumnado, también proporciona pautas para el profesorado. El objetivo primordial es incluir al alumnado con diversidad funcional en el contexto universitario.

Pretendemos dejar constancia que hay pocas investigaciones acerca de las dificultades que presenta el alumnado con diversidad funcional. Por ese motivo, estamos realizando este estudio, porque se tiene que escuchar las voces del alumnado, los cuales son los verdaderos protagonistas de la Universidad de Málaga.

Tanto el profesorado como los miembros de la Oficina de Atención al Alumnado con diversidad funcional deben planificar minuciosamente las distintas actuaciones para mejorar la calidad de la enseñanza en su transcurso universitario (Álvarez, Alegre & López, 2012).

A lo largo de los años ha habido muchas leyes que han apoyado al alumnado con diversidad funcional. Nosotros vamos a hablar de las más vigentes para ayudar como es debido a estas personas y así reconocer sus derechos.

La Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre de Universidades, concretamente en el artículo 46.b, decreta “la igualdad de oportunidades y la no discriminación, por circunstancias personales o sociales, incluida la discapacidad, en el acceso a la Universidad, ingreso en los centros, permanencia en la Universidad y ejercicio de sus derechos académicos.

La Ley 12/2011, de 16 de diciembre, de modificación de la Ley 15/2003, Andaluza de Universidades, en cuanto al artículo 52.2. implementa “en el caso de las universidades públicas, se establecerán modalidades de exención parcial o total del pago de los precios públicos por prestación de servicios académicos. Se prestará especial atención a las personas con cargas familiares, víctimas de la violencia de género, víctimas de terrorismo y personas con dependencia y discapacidad, garantizando así su acceso y permanencia a los estudios universitarios”.

El Estatuto del Estudiante Universitario, aprobado por el Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, constituye en su artículo 4, que “todos los estudiantes universitarios, independientemente de su procedencia, tienen el derecho a que no se les discrimine por razón de nacimiento, origen racial o étnico, sexo, religión, convicción u opinión, edad, discapacidad, nacionalidad, enfermedad, orientación sexual e identidad de género, condición socioeconómica, idiomática o lingüística, o afinidad política y sindical, o por motivo de apariencia, sobrepeso u obesidad, o por cualquier otra condición o circunstancia personal o social, con el único requerimiento de la aceptación de las normas democráticas y de respeto a los ciudadanos, base constitucional de la sociedad española”. En el artículo 12 del mencionado Real Decreto concreta que se “establecerán los recursos y adaptaciones necesarias para que los estudiantes con discapacidad puedan ejercerlos en igualdad de condiciones que el resto de estudiantes, sin que ello suponga disminución del nivel académico exigido”.

1. INCLUSIÓN EDUCATIVA DEL ALUMNADO CON DIVERSIDAD FUNCIONAL EN LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Como propone Echeita (2007) hoy en día se pretende que haya una transformación de mentalidad en que la población sea más democrática, respetuosa, tolerante y por supuesto más inclusiva. La inclusión no es el sitio, sino más bien es una cuestión de percepción y actitud de la persona, debido a que se pretende que todas las personas del mundo tengan el derecho a la educación. La educación universitaria tiene que ser ante todo una educación que fomente las competencias esenciales para que el alumnado adquiera autonomía. Es primordial implicar a todo el alumnado en el sistema universitario, capacitándole de recursos para que potencie sus habilidades. Las universidades deben ser más *adhocráticas*, es decir, ser más tolerantes, comprensivos e innovadores a la hora de atender la diversidad funcional, proporcionándoles oportunidades para fomentar su bienestar personal y social. No debemos olvidar la función tan importante de los docentes, ya que ellos pueden animar al alumnado a hacer proyectos en grupos cooperativos. La inclusión no solo se refiere al diagnóstico de la persona, ni al reconocimiento de sus derechos, sino que requiere de una gran modificación mental por parte de la Universidad.

En nuestra sociedad ha habido muchas experiencias académicas que han generado un desafío a la Universidad, a las cuales hay que considerarlas minuciosamente para ofrecer una respuesta eficaz en la medida de lo posible. En el año 1994 solo el 2% de las universidades disponían de algún servicio (Alcantud 1995 en Sánchez, 2009). En el año 2001, ya incrementaron los servicios. El 75% de las universidades tenían algún servicio específico para el alumnado con diversidad funcional.

Tal y como propone López Melero (2011) los pilares para la educación inclusiva son el amor y la educación. Un amor que consiste en el respeto a la otra persona para poder convivir. Este procedimiento tiene lugar mediante el respeto y la confianza mutua. En la educación tiene que haber relaciones continuas, ya que si no hay amor, no puede haber educación.

Según Sapon-Shevin (2013) son más las personas que consideran que la educación inclusiva presenta limitaciones. Una de ellas es que no se contempla que las personas son distintas las unas de las otras y cuando se piensa en educación se hace en torno a las discrepancias, referido a las diversidades funcionales, no teniendo en cuenta su etnia, sexo, inclinación sexual, lengua, religión y estatus, por lo que no hay inclusión para todos y todas. Las personas con diversidad funcional manifiestan muchas cualidades, tienen su personalidad y presentan necesidades educativas.

Una restricción de la inclusión es no ser capaces de reconocer a las políticas educativas ofrecen valores generales a la comunidad y las barreras de la educación inclusiva están centradas en la organización socioeconómica, política e ideológica. (Sapon-Shevin, 2007 en Sapon-Shevin, 2013). No es simplemente el hecho de “transformar los centros educativos”, a menos que se apruebe el grado en que dichas reestructuras precisan modificaciones de pensamiento y políticas que se divulgan en la Educación.

Sapon-Shevin (2013) aclara que el profesorado realiza objeciones a la inclusión con el hecho de atender excesivamente al contexto educativo y al aula, a la pedagogía, al currículo, a la formación del profesorado. Las restricciones tienen lugar cuando existen distinciones entre “la escuela tal y como es” y las necesidades del alumnado. Desgraciadamente, en vez de percibir al alumnado con diversidad funcional como un elemento enriquecedor para el aula, se le ve como un obstáculo (Leiva, 2012).

Las limitaciones anteriormente señaladas, no solo afecta al alumnado con diversidad funcional, sino también al alumnado con “otras diferencias”. No se plantea ningún tipo de “solución” ya que las prácticas, políticas y procesos educativos siguen siendo los mismos. Actualmente, la pedagogía educativa incluye prácticas y modificaciones que mejoran la situación de todo el alumnado, lo que a su vez conlleva un mayor favorecimiento del currículum (Sapon-Shevin, 2013).

Como plantean Leiva & Gómez (2015) se debe tener una percepción positiva hacia la comunicación con personas distintas, entendiendo la diversidad como una variable de aprendizaje efectivo en las instituciones educativas. Las organizaciones universitarias de educación tienen que hacer transformaciones educativas y actitudinales para que la sociedad pueda evolucionar.

Como señala (López Melero, 2018) las personas encargadas de las políticas educativas, es decir, tanto el profesorado como los investigadores y las investigadoras deberían orientar sus prácticas hacia la equidad. La justicia se hace responsable de la ciudadanía que se halle en desventaja en los centros educativos. Si existe un alumno o una alumna que haya perdido su dignidad y no le respeta su manera de ser, ni se involucra en la elaboración del conocimiento con los demás, ni coexista en circunstancias equitativas a sus compañeros y compañeras, no habremos logrado la educación pública. Solamente conseguiremos que el régimen educativo sea equitativo y tenga calidad cuando las discrepancias sean un valor y no un déficit y las aulas se transformen en comunidades de convivencia y aprendizaje. Las aulas deberían ser unidades de apoyo del alumnado, donde no se realice la actividad ni de manera personal ni competitiva, sino de forma cooperativa. El centro educativo para considerarse público no tiene que haber exclusiones.

El fortalecimiento de una comunidad democrática no consiste en proporcionar “programas” para grupos y personas distintas, sino en constituir políticas dirigidas a suprimir la exclusión. Por ese motivo, se requiere que la sociedad mire a la diferencia como un mecanismo de construcción de la autonomía y la libertad y no una justificación para analizar las desigualdades socioeconómicas, políticas y culturales (López Melero, 2018).

A lo largo de estos años han surgido muchas leyes para atender y a apoyar a las personas con diversidad funcional como:

Existen 19 recomendaciones del Consejo de la Unión Europea de 22 de mayo de 2018 sobre la educación inclusiva, nosotros nos vamos a centrar en estos cinco:

- Uno de los objetivos del marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020), a saber, promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa, ha sido determinado sobre la base de que la educación debería promover las competencias interculturales, los valores democráticos y el respeto de los derechos fundamentales, prevenir y combatir todas las formas de discriminación y racismo, y preparar a los niños, a los jóvenes y a los adultos para que interactúen de forma positiva con otras personas de diversos contextos.
- La Declaración de París, adoptada el 17 de marzo de 2015 por los ministros europeos de Educación, puso de manifiesto el compromiso de los Estados miembros para promover los valores comunes, mejorar el pensamiento crítico y la alfabetización mediática, la educación inclusiva y el diálogo intercultural. Las respuestas a una consulta pública a escala de la Unión Europea muestran claramente que debe fomentarse la educación inclusiva. Solo el 16% de los

encuestados cree que la educación consigue ya este objetivo y el 95% cree que la educación debería ayudar a los jóvenes a entender la importancia de los valores comunes y que la Unión debería ayudar a los Estados miembros en esta tarea (98%).

- Una encuesta de Eurydice sobre la educación para la ciudadanía en las escuelas europeas, de 2017, muestra que la educación para la ciudadanía está en el punto de mira de varios países europeos. Sin embargo, cerca de la mitad de los países no prevén aún incluir la educación para la ciudadanía en la formación inicial del profesorado. Por lo tanto, sería necesario tomar medidas para apoyar y capacitar a los profesores para crear una cultura y un entorno de aprendizaje abiertos y gestionar grupos de aprendizaje diversos, a fin de enseñar las competencias cívicas, transmitir el patrimonio común de Europa, promover los valores comunes y actuar como modelos de referencia para los alumnos.
- En este contexto, es esencial que los Estados miembros incrementen sus esfuerzos para seguir aplicando los objetivos de la Declaración de París de 2015. Resulta especialmente importante seguir promoviendo los valores comunes como vectores de la cohesión y la inclusión, favorecer la aplicación de entornos de aprendizaje participativos en todos los niveles educativos, mejorar la formación de los profesores sobre la ciudadanía y la diversidad y aumentar la alfabetización mediática y el pensamiento crítico de todos los alumnos.
- Para conseguir sociedades más cohesionadas, es indispensable garantizar de forma eficaz la igualdad de acceso a una educación inclusiva de calidad para todos los aprendientes, incluidos los de origen migrante, las personas que proceden de contextos socioeconómicos desfavorecidos y las que tienen necesidades especiales o discapacidades, de conformidad con la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. En el marco de este esfuerzo, los Estados miembros podrían beneficiarse de los instrumentos de la Unión existentes, en particular Erasmus+, los Fondos Estructurales y de Inversión Europeos, Europa Creativa, Europa con los ciudadanos, el Programa «Derechos, Igualdad y Ciudadanía», el Cuerpo Europeo de Solidaridad y el programa Horizonte 2020, así como de las orientaciones y los conocimientos especializados de la Agenda Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión Educativa.

En este sentido, apuntan declaraciones como es el caso de la de Jotiem, del 5 al 9 de marzo de 1990, en ella se elaboró la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Este planteamiento lo apoya Medina (2016), ya que expresa que no debemos olvidar que se habla de manera superficial sobre la inclusión, de educación para todos, en el Foro Internacional de la UNESCO en Tailandia, (1990). Presta atención a estos cuatro objetivos:

- a) Hacer universal el acceso a la educación y potenciar la equidad.
- b) Incrementar los servicios educativos, deben tener calidad y tomar unas medidas adecuadas para disminuir las desigualdades.
- c) Eliminar en la medida de lo posible la marginación social de los grupos vulnerables.
- d) Atender a las necesidades elementales de aprendizaje de las personas con dificultades.

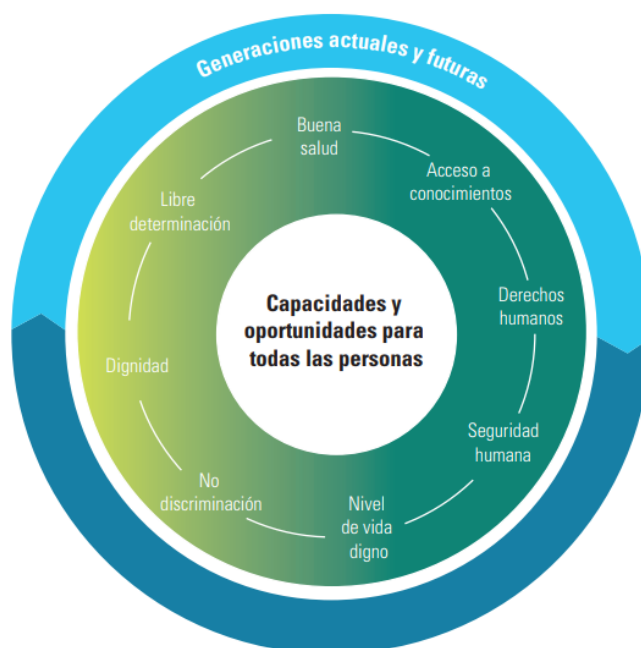
Las declaraciones de los años 1980-1999 se acentuaron los movimientos mundiales que respaldan a la lengua de signos como parte funcional de la persona con diversidad funcional sensorial auditiva. A raíz de esto, se fue favoreciendo los procedimientos educativos, planificándolos mediante esa específica lengua como un derecho de las personas sordas.

En el año 1994 se aceptó la Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales. Estos documentos están relacionados con el fundamento de la integración y por el reconocimiento de las necesidades de intervenir para lograr “escuelas para todos”, es decir, instituciones que incluyan a todas las personas, elogiar a las diferencias, consolidar el aprendizaje y ofrecer respuestas a las necesidades.

El 21 de mayo de 2015 se aprobó la Declaración de Incheon en el Foro Mundial sobre la Educación, tuvo lugar en Incheon (República de Corea), cuyo título “Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos” (Sotillo, 2015).

El Informe sobre Desarrollo Humano 2016 se enfoca en cómo favorecer un desarrollo humano para todos los individuos en el presente y futuro, (véase la infografía 1). Comienza con la vinculación de resultados, desafíos, deseos y actitudes. Todas ellas relacionadas con el progreso del ser humano. Se tiene una perspectiva global que es hacia dónde se conduce la humanidad.

Infografía 1. Desarrollo humano para todas las personas



Fuente: ONU. (2016). Panorama general. Informe sobre Desarrollo Humano. Desarrollo humano para todos. Nueva York: ONU.

En varias ocasiones, el profesorado no sabe cómo actuar con el alumnado, tiene que tener en cuenta que existe una Guía, la cual ofrece muchas orientaciones y pautas para poder intervenir adecuadamente con el alumnado con diversidad funcional.

Todos y todas manifestamos distintas habilidades, teniendo que adaptarnos a los nuevos objetivos que pretendamos. En cuanto a nivel académico, en la Guía recomienda hacer unas determinadas adaptaciones en el currículo, prestando atención a las necesidades e intereses del alumnado, ya que al día de hoy no se ha desarrollado un currículo inclusivo que sea apto para nuestro alumnado. A lo largo de los años se ha ido elaborando algunas guías para orientar

al profesorado novel, es decir, profesionales que no están acostumbrados a trabajar con este alumnado.

Nos enfocamos en la guía actual SAPDU, la cual va a ser una herramienta clave tanto para el profesorado como para el alumnado. Es de señalar también que todos y todas vamos a tener alguna dificultad en el ámbito universitario, ya que a veces surgen inconvenientes académicas y personales con las que no contábamos. Esta guía tiene que actualizarse periódicamente, presenta esta organización: adaptación del programa formativo, en el cual se modifican algunas actividades (la evaluación, los ejercicios, los trabajos que pueden realizar), ya que el principal objetivo es que alcancen las competencias que exigen las asignaturas. Principalmente, esta guía pretende ser útil para el docente universitario imparta una enseñanza de calidad.

Las siete recomendaciones que se tiene que tener en cuenta a la hora de atender a una persona con diversidad funcional (Rodríguez, Borrel, Asensi & Jaén, 2017):

1. Como declara la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal: no se puede decir en la clase que un determinado alumno y alumna tiene necesidades educativas especiales a no ser que nos de su permiso para comunicarlo a sus compañeros y compañeras.
2. A comienzo del curso el profesorado tiene que especificar la programación que tiene su asignatura como el horario de tutorías, las fechas de entrega de los trabajos y exámenes y otro aspecto que sea de interés para el alumnado.
3. Emplear las tutorías con un propósito educativo de asesoramiento educativo y de inclusión en la Universidad. Las tutorías sirven para detectar las dificultades surgidas en el transcurso de la asignatura y adaptar la metodología si es necesario.
4. Sería conveniente que tanto el profesorado como el alumnado estuvieran en contacto al inicio del curso académico con el fin de ofrecer una solución adecuada a sus inconvenientes a través de una metodología apropiada.
5. Emplear las Nuevas Tecnologías para resolver dudas y proporcionar información de interés de la asignatura.
6. Es imprescindible comunicar al alumnado de todos los servicios y recursos que brinda la Universidad.
7. En vinculación al desarrollo de las prácticas externas se tiene que hacer lo siguiente:
 - A. Tal y como establece el artículo 10, del Real Decreto 1707/2011: “las universidades facilitarán a los tutores de estudiantes con discapacidad la información y la formación necesarias para el desempeño de esta función”.
 - B. Integrar al alumnado a una empresa que se adapte a sus necesidades.
 - C. Posibilitar el empleo de los recursos humanos y técnicos pertenecientes de la Universidad.
 - D. Dar preferencia a la hora de seleccionar los centros de prácticas en caso de que haya pocas opciones debido a sus necesidades.

E. Adaptar el horario de las prácticas del alumnado, dependiendo de sus necesidades, es decir, hacer menos horas cada día, tener la opción de tener un día de descanso y que se aumente su duración. Es necesario que haya flexibilidad.

F. Tiene que haber una buena interacción comunicativa entre los tutores y tutoras del centro de prácticas, los tutores y tutoras del ámbito de la Universidad y otros servicios implicados en la preparación práctica del alumnado con diversidad funcional.

Además de tener en cuenta todo lo anteriormente mencionado, hay que atender a unas concretas adaptaciones comunes del alumnado con diversidad funcional (Rodríguez, Borrel, Asensi & Jaén, 2017):

- Favorecer su disposición en el aula que debe ser accesible y con un mobiliario apropiado a la persona, permitiendo que el alumnado pueda ser autónomo.
- Permitir el acceso de las ayudas tecnológicas como los ordenadores, grabadoras, comunicadores, etc. Es recomendable que el profesorado se familiarice con el uso de estos dispositivos tecnológicos para que la enseñanza sea de calidad.
- Suministrar más tiempo en la elaboración de tareas académicas y ser tolerante ante los posibles formatos que nos puede entregar el alumnado.
- Incrementar el tiempo de ejecución del examen para las personas con diversidad funcional, viene recogido en la normativa para procesos selectivos (ORDEN PRE/1822/2006, de 9 de junio).

2. Conociendo la Oficina de UMA-Convive

La Universidad de Málaga dispone de la Oficina de Atención a los estudiantes con diversidad funcional, la cual es conocida actualmente por la comunidad universitaria como UMA-Convive, perteneciente al Vicerrectorado de estudiantes.

Fue el 22 de febrero del año 2005 cuando ya empezó a tomar una estructura y a establecerse como lugar físico llevada a cabo por dos profesores y una profesora que hoy en día es la técnico de la Oficina, procedentes del Departamento de Psicología Evolutiva de la Facultad de Psicología de la Universidad de Málaga, apoyados por un profesor del Consejo del Gobierno. En esa época era conocida como Servicio de Apoyo al Alumnado con Discapacidad (SAAD).

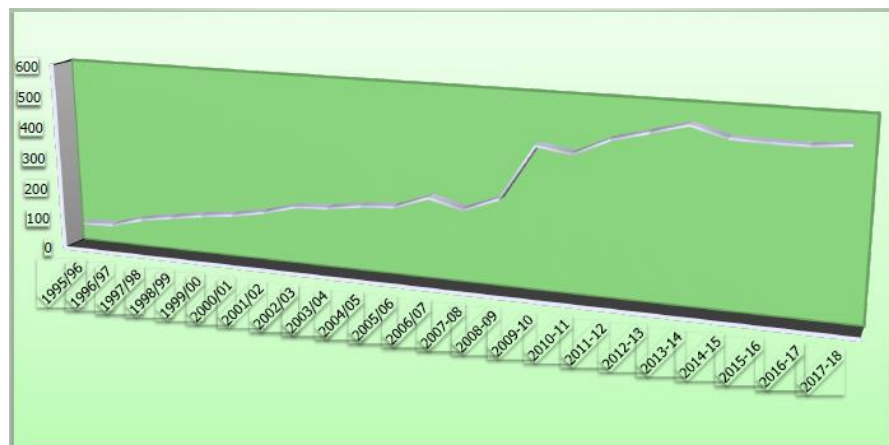
Otra fecha que hay que considerar es el año 2000, pues ahí ya se planteó el surgimiento de esta Oficina. También es de interés mencionar que a pesar de que ésta no existiera muchos años antes, la Universidad de Málaga se encargaba de ayudar a estas personas con diversidad funcional mediante los servicios sociales, las becas, unas determinadas ayudas, etc.

Principalmente, se fundamenta en proporcionar información y orientar en la etapa formativa al alumnado con diversidad funcional, es decir, que dispongan de un certificado de discapacidad con un grado igual y superior al 33%, también a aquellos que no lo tengan, pero tienen que enseñar su informe médico. Ellos muestran unas determinadas características que es a lo que se le conoce como una enfermedad o discapacidad transitoria y a aquellos que manifiesten alguna dificultad en el aprendizaje como es el caso del Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), Trastorno Específico del Lenguaje (TEL), dislexia, discalculia, etc.

En esta Oficina trabaja una técnico del Servicio, la directora de Secretariado, dos alumnos en prácticas, contando siempre con el apoyo del Equipo del Gobierno que es el Vicerrectorado de Estudiantes

En el año 2015, la Universidad de Málaga fue la primera Universidad pública a la que se le reconoció con un sello Bequal, llegando a ser un gran referente para las demás universidades por atender correctamente a las personas con algún tipo de diversidad funcional o tengan alguna dificultad. Sabemos que en el curso académico 2016-17, la Universidad de Málaga ha tenido 512 alumnos y alumnas con diversidad funcional, siendo 252 hombres y 260 mujeres. En este año 2017-18 son:

Figura 1.
Estudiantes de la
Universidad de
Málaga 1995-2018.
Fuente: Luque
(2018).
Necesidades
específicas del
alumnado
universitario con
discapacidad.



Esta Oficina ofrece diversos apoyos al alumnado con diversidad funcional como son:

- *Becas de transporte.* Se subvencionará a aquel alumnado que tenga alguna diversidad funcional. Deben tener la nacionalidad española o pertenecer a algún estado miembro de la Unión Europea
- *Beca de alumnado colaborador.* Consiste en que un alumno o alumna de la misma clase ayude al alumnado con diversidad funcional en aquellos aspectos de índole curricular y formativa de aquellas asignaturas específicas de su Grado. Las tareas que realiza este alumno o alumna es posibilitar los apuntes, acompañarles a los lugares del centro como puede ser la biblioteca, el aseo, la reprografía, etc.
- *Asistente Personal.* Destinado al alumnado con diversidad funcional motórica. La función del asistente personal es acudir con el alumno o alumna a las tareas docentes. Es una figura realmente relevante, sin ella, tendría que asistirle algún miembro de la familia en la propia Universidad.
- *Intérprete de Lengua de Signos (ILSE).* Acompaña al alumnado que precise de la lengua de signos como es el caso del alumno o alumna con sordera que emplee ese Sistema Alternativo de la Comunicación o que padezcan de sordoceguera. Los intérpretes además de estar en su horario de clases, podrán estar con ellos en los cursos que demanden siempre y cuando avisen con antelación.

Además de todo lo anterior que hemos mencionado, también se ha impartido por primera vez durante el curso académico 2017-18 el Título Propio: técnico Auxiliar en Entornos Culturales, centrado primordialmente en la preparación laboral de personas con diversidad funcional intelectual, siendo el propósito principal una inclusión sociolaboral en esta sociedad relacionado con la cultura. Está organizado por unos módulos concretos, en los cuales habrá profesores y profesoras que sepan sobre esta temática y se ha llegado a invitar a profesionales del campo de la cultura y el arte para que el alumnado tenga la mejor formación posible.

3. NATURALEZA Y PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. ¿CÓMO SURGE ESTA INVESTIGACIÓN?

Dado que nos encontramos realizando nuestras respectivas tesis doctorales relativas a la inclusión educativa, una de ellas sobre *respuestas formativas al alumnado con diversidad funcional en el contexto universitario* y la otra sobre *cómo construir un currículum que garantice la inclusión educativa*, compartíamos la inquietud de conocer la situación personal del alumnado con diversidad funcional. Así que decidimos aproximarnos a conocer la experiencia vivida del alumnado con diversidad funcional en la Universidad de Málaga, mediante su propia voz sabremos los inconvenientes que presentan y poder ayudarles en la medida de lo posible.

3.2 FOCO DE INVESTIGACIÓN

Como foco de investigación nos decidimos por conocer, analizar y comprender desde la voz del alumnado con diversidad funcional cómo vive e interpreta su experiencia personal, social y académica en la Universidad de Málaga.

A partir de este foco general y básico podemos definir y limitar algunas pretensiones que nos ayuden a orientar el proceso de estudio:

- Conocer y describir las percepciones, emociones y sentimientos del alumnado con diversidad funcional en el contexto universitario.
- Explorar e indagar en los apoyos y recursos que pone a disposición la Universidad de Málaga al alumnado con diversidad funcional.
- Analizar y comprender las principales dificultades y barreras que se les presenta en su día a día.

4. METODOLOGÍA

Toda investigación ha de basarse en una correcta adecuación entre la metodología y los propósitos a investigar. En nuestro caso, dado que lo que pretendíamos era conocer en profundidad la experiencia del alumnado con diversidad funcional durante sus estudios en la Universidad de Málaga, el enfoque metodológico que se presentaba como más adecuado era el estudio de caso al permitirnos adentrarnos en lo particular y único de una realidad concreta. En este sentido, habría que indicar que lo que define a un estudio de caso es la singularidad del fenómeno que se estudia (Simons, 2011) para llegar a describir, analizar y comprender lo característico de éste, lo idiosincrático, lo particular de ese caso específico y concreto (Vázquez y Angulo, 2003; Stake, 2010).

4.1. ELECCIÓN DE LOS PARTICIPANTES

A pesar de la dificultad de establecer de forma absoluta los criterios de selección de los informantes, “pues son siempre las circunstancias <<pragmáticas>> de cada terreno particular, así como el buen criterio del investigador, las que recomiendan seguir por un camino u otro” (Pujadas, 1992, p.60), lo cierto es que, dada las pretensiones de la investigación, queríamos conocer desde las voces de los protagonistas, en este caso el alumnado con diversidad funcional que estudia en la Universidad de Málaga como era su experiencia universitaria. Para ello, los criterios que hemos tenido en cuenta a la hora de la elección de los protagonistas son:

- a) **Formales:** Al formar parte del fenómeno al que pretendemos aproximarnos, ser estudiantes con diversidad funcional que desarrollan sus estudios en la Universidad de Málaga.
- b) **Pragmáticos:** La elección fue intencionada, conocíamos a los protagonistas por diferentes vías¹. En contra de algunas actitudes y supuestos sobre investigación cualitativa acerca de que los participantes cuenten con una buena capacidad narrativa (Plummer, 1983), decidimos por visibilizar lo que se ha denominado como *las voces excluidas* (Booth, 1998) que por norma general han sido silenciadas por la tradición hegemónica, de corte positivista y androcéntrica, en investigación en Ciencias Sociales (Fraser & Honneth, 2006).
- c) **Éticos:** Desde el inicio intentamos presentar de forma clara la investigación², sus finalidades, los usos que se harían de la información, la forma como se va a registrar la información, el tratamiento de la misma, el anonimato de los

¹ En un principio nos pusimos en contacto con el Vicerrectorado de Estudiantes, el Vicedecanato de Igualdad y Género y la Oficina de UMA Convive. Ésta última, contacto vía email con el alumnado con diversidad funcional de la Universidad de Málaga. Sin embargo, las respuestas por parte del alumnado fueron prácticamente nulas.

² Para ello elaboramos un *documento de negociación* donde se recogía toda la información de la investigación: su procedimiento, pretensiones, así como los aspectos relativos a la confidencialidad. Este documento fue enviado por la Oficina UMA Convive a todo el alumnado con diversidad funcional de la Universidad de Málaga para promover su participación en la investigación.

protagonistas, así como de la difusión del material. Esta forma de concebir la investigación requiere dotarse de un mínimo de criterios éticos fundamentales que permitieran el desarrollo democrático de la investigación en equidad de condiciones entre investigador/a y los participantes de la misma. En este sentido, los propuestos por Vázquez Recio & Angulo Rasco (2003) han estado presente durante todo el proceso de negociación de la investigación: negociación constante, colaboración voluntaria, confidencialidad de la información, imparcialidad sobre punto de vista divergentes, equidad y justicia en la investigación y las relaciones y compromiso con el conocimiento para indagar hasta donde sea posible.

4.2. ESTRATEGIAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

A continuación, presentamos que uso hemos hecho de las diferentes estrategias mencionadas en el trascurso de la investigación:

- **Grupos focales:** para el caso que nos ocupa nos decidimos por emplear el grupo focal como la estrategia principal para una primera toma de contacto con la experiencia vivida del alumnado con diversidad funcional de la Universidad de Málaga. En este sentido, el grupo focal es una forma de entrevista grupal (Flick 2004; Kreuger 1991) que se utilizará con el objetivo de obtener información en su carácter discursivo social. Si bien podría confundirse con el *grupo de discusión*, habría que señalar que el grupo focal tiene una mayor mediación del moderador/a o investigador/a, respecto los ejes temáticos por los cuales se guíara la conversación. Como señala Canales (2007) se trata de una especie de entrevista “pluri-individual”, en la que la conversación libre esta supeditada a un orden dado por el investigador/a. Esto hace posible que el conocimiento previo por parte de los participantes no se plantee como una exigencia para su realización, ni que el grupo sea específicamente heterogéneo o que los participantes pertenezcan a una misma institución.
Con el empleo de grupos focales buscamos discurrir por una conversación guiada por el investigador/a en base a la heterogeneidad del alumnado con diversidad funcional de la Universidad de Málaga. En este sentido, los grupos focales estarán conformados por alumnado con diversidad funcional que estén cursando estudios de grado en la Universidad de Málaga, garantizando la heterogeneidad del grupo en su diversidad cognitiva, auditiva, visual, física, así como de género, procedencia social, edad o cultura.
- **Entrevista semi-estructurada:** En una segunda fase de la investigación recurriremos a la entrevista semi-estructurada con la pretensión de profundizar en aquellos aspectos que, tras el grupo focal, consideramos importantes para la comprensión del fenómeno. De esta forma, las entrevistas semi-estructuradas se realizarán en base a un guion previo de cuestiones e intereses sin llegar a delimitar el orden o la estructura de la entrevista de forma rígida, permitiendo “una espontaneidad que puede desvelar temas inesperados que los entrevistados hubieran preferido mantener ocultos” (Simons, 2011, p.71) y que pueden emerger como aspectos claves para la comprensión del estudio.
- **Revisión y análisis de documentos:** hemos recurrido a diversas fuentes documentales tales como: webs institucionales, normativas internas, legislación educativa, documentos de apoyo e información sobre las actuaciones en materia de inclusión educativa en la Universidad de Málaga, así como otros documentos internos o externos que guardaran relación con el objeto de estudio.

5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN

En esta primera aproximación al fenómeno estudiado, basándonos en la lectura especializada y en la información que habíamos podido recopilar sobre diversidad funcional por parte de la Universidad de Málaga, partíamos de una serie de categorías previas que orientaban el proceso de investigación. En este sentido, las categorías previas eran las siguientes: *respuestas a la diversidad funcional en la Universidad de Málaga*, sentimientos y emociones del alumnado en su experiencia universitaria. Tras el análisis del grupo focal pudimos comprobar como emergían dos categorías de importancia en la experiencia del alumnado como son la *relación con el profesorado* y *relación con los pares*.

Para la gestión y análisis de datos cualitativos se utilizará el software de análisis de datos cualitativos denominado NVIVO 12, puesto que facilita el tratamiento de la información y su organización, como el cruce de categorías o la inclusión de atributos a los involucrados en el estudio. Por otro lado, permite generar graficas o tablas de datos basándose en el tratamiento dado a la información.

6. INFORME

Respuestas a la diversidad funcional en la Universidad de Málaga

Como hemos señalado previamente, hemos hecho un grupo focal con el alumnado de diversidad funcional, dos pertenecientes al Grado de Educación Social y uno a Primaria, a través de sus voces, hemos podido comprender la situación que viven diariamente. Nuestras observaciones y estudios sobre la temática de la diversidad funcional nos llevó a pensar en varias categorías como son: relación UMA Convive, respuestas institucionales, sentimientos y emociones y las categorías emergentes que han sido la relación entre pares y profesorado.

Antes de la recogida de datos sabíamos que el alumnado con diversidad funcional presentaba algunas dificultades en el escenario universitario, pero a través de sus relatos, los pudimos verificar. Uno de los obstáculos que manifiesta el alumnado con diversidad funcional sensorial es la falta de intérpretes. También exigen que sean de calidad, es decir, que tengan experiencia y que además de estar en las horas de clase con ellos y ellas, tenga que estar presente en el horario no lectivo, debido a que se tiene que hacer trabajos fuera de la propia Facultad. Incluso la intérprete ha hecho recomendaciones como por ejemplo hacer y enviar los trabajos a través de Internet, concretamente Drive. Una de las dificultades que manifestaba es que las compañeras comentaban aspectos del trabajo y la alumna con diversidad funcional sensorial, ya no podía comprender nada, porque ya no tenía su intérprete. Hace mención a que a la Universidad no le interesa pagar durante la época de verano y se cuestiona si es del todo accesible o no.

Clavel: Pero aquí en la Universidad deberían tener intérpretes privados, la verdad, sinceramente. Sobre todo es el tema de la calidad, los cambios. Tú imagínate un intérprete en verano que no trabaje y aquí en la Universidad no interesa estar pagando. Pero entonces, si es accesible totalmente, pero realmente no es accesible totalmente.

Clavel: Pero claro, la empresa eso no lo cubría. Entonces, yo sí que presionaba mucho, pero dentro de las clases en los horarios y ya está. Solo me cubría eso, las horas de afuera no me las cubría. Y claro es que había muchos trabajos que no eran aquí dentro que no eran aquí en la Facultad. Pero claro, eso no me lo cubría. Pero en el departamento con Violeta, claro, pero es que la empresa me decía que el funcionamiento era diferente.

Margarita: En cuanto a la intérprete había tenido una experiencia en la Universidad y entonces ella cómo hacer el trabajo en grupo y eso yo no sabía, porque no lo había hecho nunca cómo tenía que hacerlo. Entonces, me explicaron cómo se hacía, más claro, y entonces ya empecé con los compañeros de trabajo. Y la intérprete me aconsejaba que era mejor hacer los trabajos que hiciéramos a través del Drive por Internet e ir mandándonos ahí las cosas. Qué sería más cómodo. Y luego ahí no me hace falta tener una intérprete, ni nada.

Este alumno al igual que otros muchos tiene una idea preconcebida de la Universidad. Agradece haber estado en el Campus Inclusivo. Compara a la Universidad con un instituto, pensaba que el profesorado no se iba a saber el nombre e incluso que no podía realizar

preguntas. Se asombró por la dinámica realizada. Comenta que antes de empezar la carrera de Educación Social, tuvo reuniones con Violeta perteneciente al Servicio de Atención a la Discapacidad (SAAD). Esto le fue de gran utilidad, ya que Violeta redactó un informe específico para el profesorado, concretando sus inconvenientes y no aclarando su diagnóstico. Cuando se le da el diagnóstico a un profesor se piensa que todos tienen las mismas dificultades y esto no es así en absoluto.

Amapola: A lo mejor en otras carreras es así, yo cuando entré a Educación Social lo vi más parecido a un instituto de lo que yo creía y también lo había visto en el Campus Inclusivo. Yo tenía la idea de que los profesores no se iban a saber tu nombre, yo que sé, que no podía hacer preguntas y eso. Pero, la dinámica a mí me sorprendió mucho. Y bueno cuando yo empecé en Educación Social, antes de empezar las clases, tuve las primeras reuniones con Violeta del Servicio de Atención a la Discapacidad (SAAD). Y la verdad es que me sirvió bastante. Porque ella a partir de lo que yo le dije hizo un informe para los profesores, explicándole las dificultades y tal, sobre todo, lo que yo agradecí es que incidiera en las dificultades mías, es decir, no explicar lo qué es el Síndrome de Asperger, sino decir las dificultades que tenía yo. Porque muchas veces cuando se le dice a un profesor que tiene Síndrome de Asperger, pues ya se cree que todo el mundo tiene las mismas dificultades.

Relación con el profesorado

Al ir analizando los datos, el alumnado con diversidad funcional nos hablaba del profesorado y su respectiva metodología.

El alumno con diversidad funcional manifiesta su malestar ante que un profesor pensaba que carecía de empatía. Ese profesor en concreto tenía que haber pensado que si el alumno va a hacer la carrera de Educación Social es porque sí tiene empatía. Existen profesores y profesoras que generalizan las dificultades de este alumno. Pero se tiene que pensar que en la ficha que redactó la técnica de la Universidad de Málaga no ponía que tuviera problemas con la empatía.

Amapola: Si yo voy a hacer Educación Social, es porque tengo empatía. Violeta no lo incluyó, sin embargo había algún profesor que creía que tenía problemas de empatía, que me dijo que cuando estuviera reunido con los profesores me iba a costar más el tema de la empatía. Si en la ficha no pone nada de eso, ¿por qué cree eso? Entonces aun no habiéndolo puesto, la mayoría de los profesores se creían que era así, pero bueno.

Este alumno evidencia que el profesorado de una edad avanzada no presta la suficiente atención al alumnado con diversidad funcional. Mientras que el profesorado joven sí lo hace; debido a que informan, hacen preguntas y proporcionan diversas explicaciones. Debido a esta situación, pensó que una opción viable era el turno de clase para poder estar con el profesorado joven y sentirse más cómodo. Ha aprendido mucho con este profesorado joven y su experiencia ha sido favorable, porque le comprendían y le ofrecían ayudas como poner subtítulos para que asimilara mejor la película, un documental o cualquier estrategia multimedia que hayan utilizado.

Clavel: Pero, yo pienso que los profesores mayores eran como que pasaban un poco, me informaban mucho menos. Pero es que claro, yo ya estoy acostumbrado porque siempre ha sido igual. Los jóvenes les interesan más, te informan, te preguntan más, te lo intentan explicar. No sé con los profesores jóvenes tengo mejores... Y por ejemplo por la tarde, yo iba a clases por la tarde y por ejemplo, también he ido por la mañana, ha habido profesores más mayores y la verdad es que no me gustaba nada. Pero por la tarde, por ejemplo los profesores eran más jóvenes porque eran sustitutos o por los horarios que tenían. Bueno, vosotros sabéis cómo van los tipos de contrato, ¿verdad? Y yo la verdad es que tengo una experiencia y he aprendido mucho y ellos me entendían, me lo dejaban todo muy claro, usaban subtítulos y yo les decía "me lo podéis adaptar, me podéis poner subtítulos" y la verdad que todo muy bien. A las personas mayores como que les costaba más, la verdad.

Un tema que normalmente preocupa a todo el alumnado, ya tenga o no diversidad funcional es el examen. Nuestros tres sujetos coinciden en que se les ofrecía más tiempo para hacer el examen. El alumno con diversidad funcional sensorial dice que además de tener más tiempo durante el tiempo, también tenía la intérprete.

Clavel: Yo por ejemplo, para los exámenes y todo eso era igual que todos mis compañeros. Yo en eso tengo a la intérprete y ya está.

Amapola: Yo lo único que me daban más tiempo para los exámenes y aparte de eso, todo bien.

Margarita: Yo, sí que mi profesora me daba más tiempo.

Esta alumna con diversidad funcional sensorial refleja su dificultad a la hora de hacer los exámenes. Al tener problemas de visión, tenía que llegar su ordenador personal y conectarlo a USB para poder realizar su examen. Aclara que su portátil tiene una adaptación visual para hacerle fácil el hecho de poder escribir ahí.

Margarita: Yo en los exámenes también un poco, cuando los exámenes también tenía un problema. Porque claro, imagínate, mi problema visual también... Entonces, tuve que justificar que llevar el portátil y conectarlo a USB, USB y ahí hacía los exámenes con mis compañeros igualmente. Con mi portátil tiene la adaptación visual para que yo vea bien y yo pueda escribir ahí.

Relación con los pares

Una vez que íbamos avanzando en nuestro estudio, nos dimos cuenta de un aspecto que preocupa al alumnado con diversidad funcional que es la relación con sus compañeros y compañeras. Así lo reflejan los relatos de estos alumnos y alumna.

La alumna con diversidad funcional sensorial compara a su intérprete con un guardaespaldas, ya que al principio solamente estaba con ella y no conocía a sus compañeros. Ella a petición del profesorado se presentaba a sus compañeros como una persona sordociega y les comentaba cómo se comunica con los demás. Aprecia la buena actitud de sus compañeros, ya que ellos querían aprender de ella, debido a que querían hablar con ella. Sin embargo, con el paso de los años el contacto se ha ido perdiendo, por el uso de la aplicación de móvil whatsapp.

Margarita: Era mi guardaespaldas, sí. Como mi guardaespaldas, estábamos las dos siempre juntas. Entonces sí a mis compañeros, al principio yo no les conocía, la verdad. Y luego los profesores también me decían, por ejemplo, que explicara algo para que me conocieran a mí. Entonces yo les explicaba y me presentaba como persona sordociega y yo explicaba a los demás compañeros para que ellos supieran cómo comunico, para explicarlo y todos mis compañeros encantados de aprender, de estar conmigo. Y yo siempre cuando entraba de nuevas, la verdad es que tenían ganas, ellos tenían ganas de comunicarse conmigo y de aprender. En estos cuatro años ya ha ido a menos la cosa.

Este alumno con diversidad funcional habla de otro alumno que le aclaraba todos los problemas que manifestaba y dichas dificultades no se las decía a sus compañeros y compañeras. Ellos mismos tenían sus prejuicios y pensaban en aspectos que no eran así como el hecho de que esta persona no tenía ningún interés. La reflexión de este alumno es que esta experiencia fue negativa para él, debido a que se desencantó mucho con sus compañeros de trabajo de grupo. Reconoce que no se lleva mal con los compañeros y compañeras, ya que les saluda y es educado con ellos y ellas. Otra cuestión que no le ha gustado es que los compañeros y compañeras hayan hablado de él con el profesorado a sus espaldas.

Amapola: Porque muchas veces me lo explicaba todo, muchas veces me contaba a mí todas las dificultades que tenía, pero tampoco podría contarle todo. Entonces, yo creo que también la gente podría darle un poco de cuartelillo. Muchas veces asumían cosas que no eran como el que no tenía interés cuando a lo mejor era otro tipo de cosa. Y la verdad que esa experiencia me... Digamos, cómo decirlo. Me llegó a desencantarme mucho con los compañeros. Con los compañeros que estuve en trabajo en grupo con él, ya no he vuelto a trabajar con él. Aunque tampoco no es que me lleve mal, yo intento que dentro de lo que cabe, yo que sé, ser educado con ellos, saludarles y esas cosas. Pues la verdad es que esa experiencia me desencantó mucho. Porque me parece que había muchos momentos en los que le prejuizgaban mucho. Por ejemplo, uno de esos momentos era que con los profesores hablaban de él a su espalda y esas cosas no me gustaron nada.

Esta alumna afirma claramente que los compañeros y compañeras carecen de sensibilidad. Piensa que la clave de la sensibilización es el trabajo cooperativo. También habría que demostrarles que las personas con diversidad funcional tienen muchas dificultades y ellos y ellas hacen un gran esfuerzo para afrontar las adversidades.

Margarita: Yo pienso que hace falta que a los compañeros se les expongan también, para que sepan la sensibilidad. Sensibilizarles un poco, que vean la importancia del trabajo cooperativo. También para que ellos vean los problemas, que nos esforzamos más las personas con discapacidad.

Ambos alumnos se ponen de acuerdo en que sus compañeros y compañeras tienen que respetar el turno de palabra. Al inicio, no solían respetarlo, por lo que no le quedó otro remedio que declarar que si no iban a respetar el turno de palabra, no volvería a clase. Otro alumno tiene en cuenta que siempre hablan las mismas personas y éstas dijeron que el resto de la clase no se involucraba. Al proponer de forma genérica que se respetara el turno de palabra, ese grupo lo etiquetó de “borreguismo”.

Clavel: Yo sí por ejemplo con los compañeros, por ejemplo el tema de los debates sí que era... Yo les decía por ejemplo que respetaran el turno y eso, pero al principio no lo respetaban. Hasta que yo por ejemplo se lo dije, porque yo en plan de que no podía continuar de que si no, no podía venir a clase.

Amapola: Lo del turno de palabra sí estoy de acuerdo, eso es así. Y en clase casi siempre hablaban los mismos. Y lo peor es que hubo una ocasión y no pienso decir el nombre que se comentó eso que muchas veces la mayoría de los compañeros no participaban y siempre había un grupillo que era el que más hablaba. Y entonces se propuso que se guardara turno y esas cosas. Y unos compañeros dijeron que eso les parecía “borreguismo” del tema de levantar la mano y todo eso, lo de guardar el turno.

En definitiva, después de todo lo que hemos explicado anteriormente. Pensamos que uno de los principales problemas que tiene el alumnado con diversidad funcional sensorial es que no tiene a la intérprete fuera del horario lectivo. No debemos olvidar que el profesorado manda trabajos en grupo y requieren de la figura de la intérprete para seguir mejorando su socialización. Por otro lado, hacemos hincapié en la necesidad de sensibilizar a los compañeros y compañeras acerca de las dificultades que presenta el alumnado con diversidad funcional. Al no comprender del todo bien su situación, no pueden ser empáticos y se imaginan que a lo mejor no tienen interés por la asignatura, hasta hacen críticas al profesorado por su actitud en cuanto a la asignatura. Nos parece conveniente que el profesorado ofrezca más tiempo en el examen al alumnado con diversidad funcional, tienen que sentirse relajados y relajadas para realizarlo lo mejor que puedan.

7. CONCLUSIONES

Las limitaciones de nuestro estudio han sido la muestra del alumnado participante ya que ha sido muy escasa, como hemos dicho anteriormente solamente han participado dos alumnos y una alumna con diversidad funcional. Este alumnado participante pertenece a la Facultad de Ciencias de la Educación, por tanto, habría que conocer las experiencias del alumnado de otras facultades para analizar si el área de conocimiento es un condicionante en la inclusión educativa. De esta reflexión podría nacer el hecho de profundizar en esta relación entre disciplinas y cultura de la diversidad.

Una vez analizado e interpretado los datos del grupo focal, nos hemos dado cuenta de la gran importancia que tiene la figura del intérprete y lo imprescindible de que tengan experiencia en interpretar, ya que nos estamos refiriendo al contexto de la Universidad. Ellos y ellas requieren intérpretes tanto en el horario lectivo como en otras horas para poder trabajar con sus compañeros y compañeras de clase. A pesar de la recomendación de utilizar recursos tecnológicos como el Drive o el Whatsapp, pensamos que es insuficiente para el alumnado con diversidad funcional. Ellos y ellas al igual que el resto del alumnado necesitan interactuar y socializarse con sus compañeros y compañeras de clase.

Los recursos y apoyos que ofrece UMA Convive son fundamentales para el alumnado con diversidad funcional, como es el caso del Campus Inclusivo, ya que de esta manera pueden entender correctamente las funcionalidades y las ayudas que les proporciona la Universidad de Málaga. Antes de acceder a la Universidad, el alumnado suele tener ideas previas sobre las actuaciones del profesorado o sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje que no siempre se corresponden con la realidad, hecho que puede propiciar cierta sensación de incertidumbre en el alumnado. Por otro lado, el alumnado colaborador, se presenta como un elemento favorecedor en los primeros años de carrera, ya que ayuda mucho al alumnado con diversidad funcional a socializarse y a conocer mejor a sus compañeros y compañeras.

El papel de la técnica de la Oficina de UMA Convive es relevante para el alumnado con diversidad funcional, debido a que tiene reuniones con éste, ayudándoles, orientándoles y asistiéndoles en todo momento. La técnico hace todo lo posible para que la Universidad de Málaga sea lo más accesible posible, pero según lo que han comentado le ponen muchos inconvenientes cuando no debería ser así. También destacan que en la realización del informe inicial que realiza la Universidad de Málaga, no se centre exclusivamente en las dificultades sino también en las de la persona con diversidad funcional. No todas las personas con un determinado diagnóstico son iguales, sino cada alumno y alumna tienen sus propias peculiaridades.

Una preocupación que manifiesta el alumnado con diversidad funcional es que podría existir una distancia generacional en el profesorado de edad avanzada al no atender como debería al alumnado con diversidad funcional, aspecto que parece que el profesorado joven si tiene en cuenta. Sería recomendable que el profesorado mostrara un mayor interés por su alumnado, es decir, que hiciera determinados cursos de formación. Si los profesores y las profesoras muestran alguna duda, es esencial que sepan sobre la existencia de la Oficina de UMA Convive, donde el personal le asistirá y le aconsejará en todo lo posible, ofreciéndoles la oportunidad de formarse en todo lo relativo a la inclusión educativa.

Queremos resaltar los trabajos en grupo, debido a que normalmente se hace el grupo de trabajo durante los primeros años de carrera y suelen perdurar hasta que termina la carrera. Consideramos que es una limitación, porque solamente pueden aprender de esos

determinados compañeros y compañeras no de los otros y otras. Otra dificultad que suele manifestarse en los trabajos es que en el grupo predominen las relaciones verticales, es decir, hay personas que tienden a imponer su criterio sin escuchar la opinión de los demás. Sería preferible que los grupos fueran democráticos, donde cada una de las personas tuvieran una responsabilidad y compartieran unos intereses comunes, de aprendizaje compartido. Una desventaja que hemos observado es que los compañeros y compañeras no son solidarios y solidarias con diversidad funcional, ya que suelen considerar la diferencia como un obstáculo no como un elemento enriquecedor. Por todo lo dicho anteriormente, debería una formación interdisciplinar sobre inclusión educativa tanto para el alumnado como para el profesorado, con la pretensión de aprender a convivir en la diferencia. Además de esto, proponemos que un elemento fundamental para facilitar el aprendizaje y la convivencia universitaria sería buscar aquellas estrategias que permitan al alumnado y al profesorado comunicarse con independencia de las peculiaridades que pueda presentar cada alumno y alumna.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alcantud, F. (1995). Estudiantes con discapacidades integrados en los estudios universitarios: notas para su orientación. En F. Rivas (Ed.). *Manual de asesoramiento y orientación vocacional* (pp. 455-470). Madrid: Síntesis.

Álvarez Pérez, P. R., Alegre de la Rosa, O. M. & López Aguilar, D. (2012). Las dificultades de adaptación a la enseñanza universitaria de los estudiantes con discapacidad: un análisis desde un enfoque de orientación inclusiva. *Relieve*, 18(2), 1-18.

Barton, L. (2008). *Superar las barreras de la discapacidad*. Madrid: Morata.

Booth, T. (1998). El sonido de las voces acalladas: cuestiones acerca del uso de los métodos narrativos con personas con dificultades de aprendizaje. En L. Barton (Comp.). *Discapacidad y sociedad* (pp. 253-272). Madrid: Morata.

Campus inclusivos, campus sin límites. Recuperado de: <https://www.uma.es/uma-convive/info/110238/campus-inclusivo-campus-sin-limites/>

Canales, M. (2006). El Grupo de Discusión y el Grupo Focal. En Canales (Ed.) (2006). *Metodología de investigación social*. Santiago de Chile LOM, pp. 265-287.

Echeita, G. (2007). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. Madrid: Narcea, S.A. Ediciones.

El Consejo. Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a la promoción de los valores comunes, la educación inclusiva y la dimensión europea de la enseñanza.

Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.

Fraser, N. & Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento?* Madrid: Morata.

Krueger, R. A. (1991). *El grupo de discusión: guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.

La UMA, primera universidad pública con Sello Bequal por su compromiso con la discapacidad. Recuperado de: <https://www.uma.es/sala-de-prensa/noticias/la-uma-primer-universidad-publica-en-obtener-el-sello-bequal-por-su-compromiso-con-las-personas-con-discapacidad/>

Leiva, J. (2012). *Educación Intercultural y Convivencia en la escuela inclusiva*. Málaga: Aljibe.

Leiva, J. & Gómez, M.A. (2015). La educación inclusiva como constructo pedagógico en el alumnado universitario de educación primaria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 8(2),185-200.

Ley 12/2011, de 16 de diciembre, de modificación de la Ley 15/2003, Andaluza de Universidades. Boletín de la Junta de Andalucía, núm. 251. Recuperado de: <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2011/251/1>

Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. BOE, núm. 307. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2001-24515>

Medina, M. (2017). La educación inclusiva como mecanismo de garantía de la igualdad de oportunidades y no discriminación de las personas con discapacidad: una propuesta de estrategias pedagógicas inclusivas. Tesis doctoral. Universidad de Granada.

- López Melero, M. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 74 (26,2), 131-160.
- López Melero, M. (2018). *Fundamentos y prácticas inclusivas en el Proyecto Roma*. Madrid: Ediciones Morata.
- Oficina de atención al estudiante. Oficina de atención a la diversidad. UMA Convive.
Recuperado de: <https://www.uma.es/uma-convive/>
- ONU. (2016). Panorama general. Informe sobre Desarrollo Humano. Desarrollo humano para todos. Nueva York: ONU.
- Orden PRE/1822/2006, DE 9 de junio, por la que se establecen criterios generales para la adaptación de tiempos adicionales en los procesos selectivos para el acceso al empleo público de personas con discapacidad. BOE, núm. 140, páginas 22530 a 22533. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-10483>
- Plazas colaboración con alumnos discapacitados. Recuperado de: <https://www.uma.es/becas/info/87572/plazas-colaboracion-con-alumnos-discapacitados/>
- Plummer, K. (1983). *Documents of Life: An Introduction to the Problems and Literature of a Humanistic Method*. London: Unwin Hyman
- Pujadas, J.J. (1992). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. BOE, núm. 318. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2010-20147>
- Real Decreto 1707/2011, de 18 de noviembre, por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios. BOE, núm. 297, páginas 132391 a 132399.
Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2011-19362>
- Rodríguez Infante, G.; Borrel Puchares, R.; Asensi Borrás, C. & Jaén Jaén, E. (2017). Guía de adaptaciones en la Universidad. Red SAPDU. Red de Servicios de Apoyo a personas con Discapacidad en la Universidad. Grupo de Adaptaciones. Crue. Universidades españolas, asuntos estudiantiles.
- 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.
- Sapon-Shevin, M. (2007). *Widening the circle: The power of inclusive classrooms*. Boston: Beacon Press.
- Sapon-Shevin, M. (2013). La inclusión real: una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 71-85.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso. Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Sotillo, J.A. (2015). *El reto de cambiar el mundo. La Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Título Propio: Técnico Auxiliar en entornos culturales. Recuperado de:
<https://www.uma.es/uma-convive/info/110237/titulo-propio/>

UNESCO (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. 1990. Recuperado de:
http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/JOMTIE_S.PDF

UNESCO (1994). Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales. Recuperado de:
http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF

Vázquez Recio, R., & Angulo Rasco, F. (2003). *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Archidona: Aljibe.