



FACULTAD DE DERECHO

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA EN ESPAÑA

Autor: Marina Rodríguez Ródenas

5º Derecho y Ciencias Políticas y de la Administración Pública , E5

Área de Derecho Administrativo

Tutora: Prof. Dra. María Burzaco Semper

Madrid, Junio de 2018

Marina
Rodríguez
Ródenas

**LA EDUCACIÓN INCLUSIVA
EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA
EN ESPAÑA**



DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD DEL TFG

Nombre y apellidos del alumno:

.....

Curso y Especialidad:.....

Declaro, bajo mi responsabilidad, que el Trabajo de Fin de Grado presentado con el título
..... en la Facultad de Derecho de la Universidad Pontificia Comillas en el curso académico..... :

1º.- Es un trabajo de mi autoría, original, inédito y no ha sido presentado con anterioridad a otros efectos.

2º.- Cumple con todos los requerimientos generales anti-plagio aplicables para la elaboración de todo trabajo académico en la Universidad Pontificia Comillas y se ajusta a las buenas prácticas existentes sobre el particular.

Madrid, ade..... de.....

Fdo.:

ÍNDICE

0. INTRODUCCIÓN

1. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA. MARCO LEGAL Y SU CONFIGURACIÓN INTERNACIONAL.

1.1. Fundamentos básicos de la Educación Inclusiva en la UNESCO.

1.1.1. La Educación inclusiva en relación con los Derechos Humanos

1.1.2. La Educación inclusiva en el ámbito de la Diversidad Funcional

1.2. El movimiento Educación para Todos, (EPT)

1.3. La Conferencia de Salamanca, 1994

1.4. Caminando hacia una Educación Inclusiva Europea

2. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN ESPAÑA

2.1. Recorrido histórico por el panorama legislativo español.

2.2. Planes de Educación Inclusiva hoy.

2.2.1 El Plan de Educación Inclusiva de Castilla La Mancha

2.2.2. El Plan de Educación Inclusiva de la Comunidad de Madrid

2.2.3. Otros planes a nivel internacional.

3. EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR UNIVERSITARIA

3.1. Acceso a la Universidad.

3.1.1. El Real Decreto 412/2014, de 6 de junio, por el que se establece la normativa básica de los procedimientos de admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado.

3.1.2 Criterios de elección de las universidades por los estudiantes con diversidad funcional: Tipo de universidades y tipo de Grados universitarios elegidos.

3.1.3. Ayudas y becas

3.2. El proceso de aprendizaje.

3.2.1. Los Servicios de Apoyo de las universidades para las personas con discapacidad.

3.2.2. La adecuación de la labor docente ante la diversidad funcional

3.2.3. La adaptación a las metodologías de evaluación y a los recursos.

3.3. Fin de la etapa Universitaria. Respuesta del mercado laboral.

3.4. Financiación a los programas Universitarios de Educación Especial.

3.4.1. Fuentes de financiación de los servicios de atención a estudiantes con discapacidad.

3.4.2. Análisis económico de los servicios y programas de atención a la discapacidad.

4. CONCLUSIONES.

5. FUENTES DE INVESTIGACIÓN

5.1. Legislación

5.2. Documentación

5.3. Bibliografía.

6. ANEXOS.

Resumen: Este trabajo pretende ahondar en la Educación Inclusiva en España, realizando un marco normativo que recoge tanto la perspectiva a nivel internacional, como lo ocurrido en las últimas décadas a nivel nacional. El cuerpo del trabajo se centra en detectar las deficiencias del sistema de educación superior en relación a la atención de las personas con diversidad funcional, tales como la falta de formación del cuerpo docente, o la insuficiencia de recursos materiales, que buscan facilitar la completa consecución de los objetivos que entraña la superación de una educación superior. También se hará mención al sistema de financiación de dichas Universidades, en aras a entender cómo se distribuyen dichos fondos en los programas de desarrollo.

Palabras clave: Educación Superior, discapacidad, Educación inclusiva, atención a la diversidad.

Abstract: This work aims to delve into Inclusive Education in Spain, making a regulatory framework that includes both the perspective at the international level, and what happened in recent decades at the national level. The body of the work focuses on detecting the deficiencies of the higher education system in relation to the care of people with functional diversity services, such as the lack of education about Inclusive education in the professional body of the faculty, or the insufficient material resources, that are designed to look for the full achievement of the objectives that implies the overcoming of a higher education. It also refers to the financing system of these universities, in a sense as how funds are distributed in development programs.

Key words: Superior Education, disability, Inclusive education, attention to diversity.

0. INTRODUCCIÓN

El trabajo *La Educación inclusiva en la Enseñanza Universitaria en España*, tiene por objeto ahondar desde una perspectiva práctica y realista en la situación de las personas con diversidad funcional en relación con el acceso y desarrollo de su personalidad en Grados Superiores Universitarios en un marco comparativo estatal.

El tema del trabajo surge principalmente desde la conciencia y la experiencia personal en el trato con personas con diversidad funcional a lo largo de mi vida. La inquietud por los Derechos Humanos y su vinculación con la Administración Pública, crea un interrogante acerca de la efectiva aplicación de los instrumentos legales ya establecidos, y si a día de hoy, las personas con diversidad funcional pueden ejercer con plenitud el abanico de derechos y reconocimientos en el marco de la Educación Superior que se encuentran plasmados y reconocidos en la ley.

A lo largo del trabajo se hablará de Educación Inclusiva, para lo que es necesario partir del marco legal europeo, pionero y director de las premisas básicas que han configurado a posteriori el marco legal estatal en España sobre esta materia. Debemos ser conscientes que la inclusión — o en este caso la exclusión — viene siendo un fenómeno de carácter social, mucho tiempo antes de que llegase a la rama educativa. Si bien es cierto que este tipo de situaciones discriminatorias han existido siempre, es a partir del siglo XX cuando se percibe una mayor distancia entre los grupos sociales afectados y la sociedad común; como contraposición, ahora nos encontramos en la etapa en la que es más notoria la voluntad férrea por reducirla.

Elementos como la globalización, y los grandes cambios de esta nueva era, han acentuado que los grupos sociales que se encuentran al margen de la sociedad vean incrementado su número de miembros de forma exponencial, por ello, en aras a prevenir la exclusión social en el ámbito —en este caso— educacional, se lleva a cabo este análisis.

Este estudio se divide en tres epígrafes que pretenden dar respuesta a una serie de preguntas que componen el objeto del trabajo, y que posteriormente se retomarán en las conclusiones. El primer apartado asienta las bases conceptuales del concepto de Educación Inclusiva, sus orígenes y cómo se configura en el marco internacional. Siendo la pregunta vinculada a este primer apartado del trabajo la siguiente: *¿Hay realmente una plena comprensión acerca de las implicaciones de una educación inclusiva?*. El segundo epígrafe realiza un recorrido histórico por las diferentes Leyes que se han sucedido en el panorama legislativo español, confluyendo en la situación actual, y como consecuencia nos hace plantearnos lo siguiente: *¿Se está dando un correcto uso de la normativa acerca de la Educación Inclusiva?*

Por último, el grueso del trabajo se sitúa en el tercer apartado, en el que se analiza el proceso educativo desde el acceso, a la finalización de los estudios universitarios por parte de los estudiantes con diversidad funcional. En cada etapa se ha hecho referencia a los aspectos más significativos o que conllevan una necesidad de mejora, y por tanto destacamos los que nos suscitan las siguientes cuestiones: *¿Está el cuerpo docente suficientemente preparado para gestionar un alumnado con diversidad funcional?*, *¿Están utilizando las Universidades de los medios y recursos necesarios para la correcta inclusión de los alumnos con diversidad funcional en el seguimiento de los estudios?* y por último *¿Cómo es el sistema de financiación de las Universidades con respecto a los programas de apoyo de personas con discapacidad? ¿Necesita mejora?*

La metodología utilizada en este trabajo para responder a las preguntas planteadas, abarca diferentes tipos de análisis. El inicial se fundamenta en el posicionamiento de la Educación Inclusiva en un marco internacional, pues como consecuencia de las directivas emanadas desde la UNESCO, en España se produce la transposición de las directivas homólogas, lo que nos lleva al segundo epígrafe. En el segundo apartado se lleva a cabo un análisis histórico-teórico que examina la secuencia temporal de los Reales Decretos publicados sobre la materia, así como sus principales carencias y su correcta aplicación en la práctica. Y por último, ayudándonos del material proporcionado por la Fundación UNIVERSIA y la

Fundación ONCE, hacemos uso de una visión más práctica en la que las estadísticas y los datos procuran fiabilidad en las conjeturas.

En pro de la rigurosidad del trabajo, se han utilizado diversos instrumentos para obtener la información que ayuda a conformar el total del trabajo como por ejemplo, los documentos oficiales de las instituciones que los han emitido. Ha sido de gran importancia el recurso de Internet para poder acceder a los Reglamentos y portales de las Fundaciones que han configurado los análisis de la parte más práctica del trabajo. Además, se ha recurrido a trabajos y bibliografía de diferentes autores que han estudiado tanto en el ámbito estatal como en el internacional, los avances de la Educación Inclusiva en la Educación Universitaria, así como la consulta de algunas Revistas académicas, como por ejemplo la *Revista de la Educación Inclusiva*.

Este trabajo entraña diversas dificultades que se han tenido que sortear. Destacar, entre ellas, la ingente cantidad de legislación existente, que ha habido que sistematizar y clasificar en tres grupos distintos: legislación educativa en general, legislación universitaria y legislación en materia de discapacidad; en todas ellas se aborda la atención a la diversidad funcional como elemento necesario para evitar la discriminación, pero en ocasiones, su solapamiento genera confusión e incluso la posibilidad de perder el propósito de este trabajo.

Y la segunda dificultad ha aparecido de forma inmediata en el momento de llevar a cabo el trabajo de campo: La dificultad en conocer los casos concretos e investigar la casuística en las diversas universidades de España y poder confeccionar un marco comparativo eficaz y veraz, suponía la necesidad de acceder a información que no era posible sin una Fundación, o entidad que respaldase el estudio. Esto ha sido solventado gracias al apoyo de los informes más actuales de las Fundaciones UNIVERSIA y ONCE, a las que las Universidades sí proporcionaban la información relativa.

1. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA. MARCO LEGAL Y SU CONFIGURACIÓN INTERNACIONAL.

En primer lugar, para precisar el objeto de este trabajo debemos ahondar en el origen de la Educación Inclusiva, y efectuar una delimitación conceptual que sólo podemos obtener desde el marco internacional de la UNESCO.

Como se aprecia, es en Europa donde concurren los primeros brotes de integración social y educativa, enunciados a través de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (UNESCO, 1948) cuando afirma que “Todos tienen derecho a la educación” configurándose esta premisa como un ámbito del desarrollo humano fundamental. Esta declaración resultó precursora de una serie de reuniones, acuerdos y otras declaraciones que configuran un marco legal a nivel europeo de apoyo a las personas que necesitaban de ayudas específicas, entre las que destacaron por su vulnerabilidad las personas con diversidad funcional en tanto que eran población principal a ser integrada.

Entre estos documentos que concurren a posteriori de la Declaración de Derechos Humanos, se encuentran los siguientes: como pionera en expresar preocupación por el colectivo de personas que presentaban necesidades se encuentra “La Declaración sobre el progreso y el desarrollo en lo social” de 1969, que impulsó en 1971 la creación de “La Declaración de los Derechos del Retrasado Mental”¹. Esta última demandó en líneas generales la eliminación de la estigmatización y el uso de etiquetas por parte de los gobiernos hacia las personas con diversidad funcional.

En los 80, se acuñan los términos de minusvalía, deficiencia, discapacidad..., que sustituyen el concepto de personas “impedidas”, así como el surgimiento de conceptos como “normalización” e “integración” en 1981, y como hito cumbre, (que posteriormente resultará desarrollado) en 1990, se publica “La Declaración Mundial de Educación para todos”.

¹ Declaración de los Derechos del Retrasado Mental. Adopción: Asamblea General de la ONU Resolución 2856 (XXVI), 20 de diciembre de 1971.
<http://www.ordenjuridico.gob.mx/TratInt/Derechos%20Humanos/INST%2008.pdf>

1.1. Fundamentos básicos de la Educación Inclusiva en la UNESCO.

La UNESCO en 1994, en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales — La Conferencia de Salamanca —, completa el desarrollo de las facultades humanas fundamentales antes mencionado, afirmando que la Educación Inclusiva implica “habilitar a las escuelas para que sean capaces de atender a todos los niños y niñas”^{2c}. Con esta afirmación, sienta precedente y deja claro de una forma rotunda, que todas las escuelas han de acoger a *todos* los alumnos cualesquiera que sean sus características tanto físicas como psíquicas o su bagaje económico, sin considerar cualquier otro elemento que constituya desventaja o dificultad.

Junto con esta Declaración, a lo largo de las últimas décadas se han generado numerosos instrumentos y documentos de carácter internacional que han promovido el principio de educación inclusiva; sirva de ejemplo *La Convención de los Derechos del Niño, la Conferencia Mundial sobre la Educación para todos, o las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las personas con Discapacidad* de 1993.

El objetivo de la inclusión a nivel educacional es crear comunidad y alejarnos de concepciones individualistas y así, poder entender al conjunto de los alumnos que la componen como algo que, aunque heterogéneo en forma, condiciones y posibles resultados, sea homogéneo en derechos.

Hay una premisa universal que se ha fijado el mundo como objetivo: El efectivo acceso a la Educación para Todos. Aun siendo el objetivo más claro y evidente para todos aquellos partícipes de esta causa, sigue siendo el desafío más inverosímil al que se enfrenta la comunidad internacional hoy en día. El poder llegar a los más desfavorecidos y desamparados, a todos esos niños y niñas, que son excluidos de la posibilidad de acceder a una educación

^{2c}“Más de 300 participantes, en representación de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales, se reunieron en Salamanca, España, del 7 al 10 de junio de 1994, con el fin de promover el objetivo de la Educación para Todos, examinando los cambios fundamentales de la política necesarios para promover un enfoque de la educación inclusiva, concretamente capacitando a las escuelas para atender a todos los niños, sobre todo a los que tienen necesidades educativas especiales” (UNESCO, 1994, p. iii)

básica por razones de discapacidad, turbulencias políticas económicas, o por discriminación racial, constituye uno de los objetivos fundamentales de los Estados en desarrollo, que junto con organismos internacionales, buscan dar con la clave del problema y fomentar tanto un crecimiento, como desarrollo social y económico sostenido.

1.1.1. La Educación Inclusiva en relación con los Derechos Humanos.

La inclusión supone una nueva ética, un marco de referencia mucho más amplio sobre los derechos de las personas que aquellos que venían adheridos al proceso de integración (que no inclusión) en la educación.

En 1996, se realizó un *Informe de la Comisión Internacional para el Siglo XXI*³ que acuñaba este objetivo como la “Utopía Necesaria”. Dejaba claro los rasgos más primigenios de la educación, que a diferencia de lo que puedan opinar (o llevar a cabo actuaciones conforme a ello) algunos dirigentes políticos, veinte años después de este informe, no es un proceso administrativo mediante el que se adquieren ciertas habilidades técnicas o cognoscitivas, es mucho más. La educación es un periodo de desarrollo personal y social que fomenta la búsqueda del ideal social de paz, libertad y justicia que queremos y ansiamos para nuestra comunidad.

Por ello, la educación es un derecho, no un privilegio, y de esto han pretendido dejar constancia numerosos instrumentos legales a nivel internacional como la *Carta de Derechos Humanos*, y la *Convención sobre los Derechos del Niño* de las Naciones Unidas en 1989; ésta última especifica el ámbito de actuación de este derecho con respecto a los infantes y alienta a los estados a fomentar la cooperación internacional en cuestiones de educación, lo que han llevado a cabo a posteriori muchos de ellos.

³ Delors, 1996

Derecho de los infantes que ha sido copiosamente ampliado y vinculado a nociones de justicia y equidad social en los marcos legales de los Estados. Estos elementos son referente fundamental desde el que pensar y articular nuevas políticas e intervenciones inclusivas.

Haciendo alusión a autores como Corbett (1996), nos percatamos de la incorporación de esta dimensión universal de la inclusión como derecho humano, un derecho de rango superior sobre otros derechos que servían para crear respuestas educativas con carácter segregador. Así, la exclusión que se llevaba a cabo a través de las instituciones educativas es considerada como un acto discriminatorio, ya que reproduce la opresión social por pertenecer a grupos minoritarios, étnicos, de género o clase social.

Sin embargo actualmente, ¿podemos afirmar que estos derechos van más allá de un marco teórico? El movimiento Educación para Todos, (EPT) busca hacer efectivo este derecho mediante un seguimiento de la Convención, impulsando a su vez, la efectiva educación inclusiva, reclamando los derechos de las personas que, efectivamente necesitan de las mismas oportunidades y derechos que el resto.

1.1.2. La Educación inclusiva en el ámbito de la Diversidad Funcional

Más adelante vamos a ahondar en este sector de la sociedad, pues es el protagonista de este trabajo. Sin embargo, es interesante desarrollar brevemente en el marco de la UNESCO y con lo estipulado de acuerdo a la Declaración de Salamanca, cómo se previó la integración de la educación inclusiva en los estudiantes con necesidades especiales.

Las personas con diversidad funcional han sido durante muchos años uno de los grupos sociales excluidos tanto de los sistemas educativos como de la sociedad en general. La línea general de actuación con respecto a estas personas ha sido habitualmente la segregación, la segregación en aulas o escuelas separadas e incluso la negación del acceso a cualquier tipo de educación. Con esto se hace especial hincapié en la importancia de tener buenas políticas de educación inclusiva que eliminen estas barreras.

Las Naciones Unidas, en 1993, estipulan a través de las *Normas Uniformes para la Equiparación de Oportunidades* de las Naciones Unidas, que la educación para este colectivo — y para todos — además de poder acceder a ella en igualdad de condiciones, debería ser dada en “contextos escolares integrados” y “en el contexto de la escuela regular”.

Esto solo es posible en el marco comunitario, pues es esa conexión entre el sistema de educación inclusivo y la existencia de programas más amplios con base comunitaria, lo que facilita la movilización de recursos a la hora de impartir servicios que sean económicamente viables y que consigan mantener el derecho intrínseco de las personas con diversidad funcional a poder permanecer en sus comunidades.

Sin embargo, esto no debe interpretarse como un veto al sistema de escuelas especiales, todo lo contrario. Son las Normas Uniformes junto con la Conferencia de Salamanca las que prevén que estas escuelas deben seguir teniendo financiación en aras a una colaboración coordinada con las escuelas ordinarias para que realicen buenos planes de educación inclusiva; de hecho, de no haber en el país un sistema de escuelas especiales, Salamanca anima a que se destinen los recursos necesarios para la creación de escuelas comunes inclusivas.

1.2. El movimiento Educación para Todos

El movimiento Educación para Todos (EPT) previamente mencionado, nace en 1990 durante la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos en Jomtien, Tailandia dando a luz a la “Declaración de Jomtien”, un análisis acerca de la situación de muchos países en relación con la educación básica. Esta Declaración de Jomtien⁴ puso de manifiesto tres problemas fundamentales que sufrían una gran cantidad de países en aquel momento.

⁴ Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. WCEFA, Nueva York, marzo de 1990. http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF

En primer lugar, quisieron dejar conciencia real acerca de las limitadas oportunidades educativas que tenían muchos de ellos, quedando algunos sectores de la población excluidos de estas opciones, o directamente privados de ellas.

En segundo lugar, alzaron la voz en favor de una educación que desarrollase la plenitud de las facultades humanas y que no se basara únicamente en un método de aprendizaje de habilidades cognoscitivas, también muy necesarias por cierto, como la alfabetización y el cálculo

Por último, la denuncia conjunta ante la imposibilidad total de acceso a la educación por parte de ciertos grupos marginales, como discapacitados, o discriminados por razón de sexo y raza.

Lo cual, debía llevarse a cabo rompiendo los esquemas legales y estructurales de políticas públicas existentes en aquel momento, fomentando así una

... **visión más ampliada** que vaya más allá de los actuales niveles de recursos, de las estructuras institucionales, de los currículos, y de los sistemas convencionales de enseñanza, y al mismo tiempo construir sobre lo mejor de las prácticas actuales⁵

La Declaración de Jomtien continúa planteando (artículo 2.2) los principales componentes de la que se configuraría como la “visión ampliada” a la que se hacía mención en el apartado anterior, entre las que destacan: la universalización del acceso a los niños, la creación de programas de cuidado de primera infancia, así como métodos de educación no formal, la mejora del entorno del aprendizaje a través de programas adecuados de nutrición, cuidados de salud e incluso sistemas alternativos de impartirla y por supuesto, el refuerzo de la cooperación entre el ámbito estatal y las ONG de apoyo y carácter internacional.

Es decir, la EPT lo que pretende hacernos ver a través de sus peticiones, es que la educación no debe basarse únicamente en la existencia de escuelas básicas, si no que se debe buscar y anhelar la proactividad, es decir la creación de actividades que fomenten la utilización de los

⁵ Art. 2.1. Declaración Mundial de Educación para Todos, Jomtien, Tailandia.

recursos en pro de superar las barreras existentes que impiden el acceso a una educación competente y completa a ciertos grupos sociales.

Es cierto que la EPT nació en Jomtien, pero no se quedó ahí. En el año 2000 se llevó a cabo el Foro sobre Educación para Todos en Dakar, en el que se mantuvo la línea general y fundamental de lo ya expuesto, quedando ejemplificado en el siguiente extracto:

La educación es un **derecho humano fundamental**. Es la clave para el desarrollo sostenido, la paz y la estabilidad dentro y entre los países, y por ello constituye un medio indispensable para una participación efectiva en las sociedades y las economías del siglo veintiuno, que se ven afectadas por una rápida globalización.⁶

Al Foro de Dakar siguieron en 2006 la Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidades, en 2007 la Declaración de Lisboa, en 2008 la Conferencia Internacional de Educación en Ginebra y en 2009 el Foro Europeo de la Discapacidad: Educación Inclusiva. Pasar de las palabras a los hechos. Todos estos instrumentos han fomentado el crecimiento y la conciencia de reformar la estructura organizacional de la educación en aras a potenciar una efectiva educación inclusiva.

1.3. La Conferencia de Salamanca, 1994.

La Conferencia de Salamanca fue un llamamiento internacional a todos los países y organizaciones partícipes, en una conferencia a la que asistieron más de 300 representantes, en aras a profundizar en el objetivo fundamental de la Educación para Todos, promoviendo una serie de cambios que fueron requeridos en pro de alentar y promover el enfoque de la educación inclusiva. *La Declaración y el Marco de Acción de Salamanca para las Necesidades Educativas Especiales* (En adelante La Declaración) estaba fundamentado en el principio de inclusión respecto que las escuelas regulares “deben acoger a todos los niños y

⁶ Foro Mundial sobre Educación, 2000, par.6

niñas, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas y otras”⁷.

La Declaración de Salamanca apeló a la UNESCO con una serie de objetivos que se debían cumplimentar para continuar con esta línea progresiva de cambios, como por ejemplo la obtención del apoyo de las organizaciones de docentes en relación con la formación del cuerpo docente respecto a las necesidades educativas especiales, o el ahínco por fomentar la investigación, así como la creación de centros de información y documentación a nivel regional para aplicar la propia Declaración con la mayor rigurosidad.

La Declaración no sólo buscó el apoyo de la UNESCO, sino que también se dirigió a los asociados del movimiento de Educación para Todos, la OMS, UNICEF y la OIT, para que fortalecieran sus contribuciones, tanto a nivel técnico como en la búsqueda de la cooperación entre ellas para conseguir una expansión mucho más eficiente y una implantación del todo real de sus peticiones.

Tal fue la importancia de la Declaración, que la UNESCO en su 28ª Sesión de la Conferencia General de UNESCO⁸, consideró afirmativamente que las recomendaciones que habían sido detalladas en ésta, debían servir de guía a la hora de reconducir las estrategias educativas de los Estados Miembros para trabajar y mejorar la creación de la educación inclusiva en el ámbito escolar.

A raíz de esto, la UNESCO aunó sus esfuerzos en llevar a cabo dos actividades primordiales: en primer lugar, desarrollar políticas públicas y gestionar la administración del sistema en apoyo de la educación inclusiva y, en segundo lugar, a partir de las demandas y preocupaciones de las personas con diversidad funcional y de otros grupos sociales marginados, configurar una agenda educativa que contemplase con mayor amplitud los temas

⁷ UNESCO (1999). Salamanca cinco años después. Una Revisión de las actividades de UNESCO a la luz de la Declaración y el Marco de acción de Salamanca. *Sección de Necesidades Educativas Especiales Dirección de Educación Básica*. París, Francia.

⁸ 28C, Resolución 1.5

de educación inclusiva y cooperasen de forma activa con los proyectos y agendas de las organizaciones internacionales que brindaban su apoyo para el desarrollo.

No hay que olvidar un principio de gran calado del que también se hace eco esta Declaración, y es que en Salamanca, se aludió al hecho de que la orientación inclusiva debía asumirse como un derecho de todos los niños, de todas las personas, no siendo algo exclusivo de las personas con Necesidades Educativas Especiales, (NEE), sino que también cobija a todos aquellos alumnos que por una u otra razón no pudiesen beneficiarse de la educación.

Cabe entonces preguntarnos, ¿cómo se llevaron a cabo las actividades propuestas? La UNESCO centra sus esfuerzos y obtiene efectivos resultados, invirtiendo en el desarrollo de capacidades en apoyo a la educación inclusiva, formando a los maestros de los centros educativos⁹, llevando a cabo el Desarrollo de los Recursos Humanos en apoyo a la Educación Inclusiva mediante talleres por todo el mundo e incluso a través de una consulta informal llevada a cabo en marzo de 1995. En esta consulta fueron partícipes Dinamarca, España, Noruega, Finlandia, Portugal, Países Bajos y Suecia, y la pretensión era discutir la propuesta acerca de integrar en escuelas ordinarias y programas educativos regulares a los niños y niñas con diversidad funcional, en lugar de segregarlos en instituciones especializadas.

Cabe mencionar también la repercusión que tuvo La Declaración en cuanto que durante el año 1995 se produjo una introspección acerca de las mejoras sustanciales que podían llevarse a cabo en la Agenda Educativa relacionadas con las implicaciones conceptuales de la inclusión en la educación, así como las iniciativas de Inclusión del Sector Educativo de la UNESCO.

Las iniciativas educativas de inclusión que se van a mencionar, son aquellas que tienen relación con el objeto de este trabajo, siendo las relativas a la Educación Superior.

⁹ “La preparación adecuada de todos los profesionales de la educación también es uno de los factores clave para propiciar el cambio hacia las escuelas integradoras ” (Artículo 40, Marco de Acción de Salamanca)

El primer instrumento es la *Quinta Conferencia Internacional de Educación de Adultos*, llevada a cabo por el Instituto de Educación de Hamburgo, UNESCO en julio de 1997. La Declaración de Hamburgo - La Agenda para el Futuro decía:

“Los derechos de los adultos con discapacidad en la educación deben ser reconocidos asegurando que tengan acceso irrestricto a programas y oportunidades de educación para adultos, de que todas las formas de aprendizaje y capacitación sean accesibles, y asegurando que el aprendizaje y capacitación responda a sus necesidades y objetivos educativos. También es importante que las instituciones propicien políticas que aseguren acceso igualitario a servicios y oportunidades vocacionales y de empleo.”

El segundo instrumento es la *Conferencia Mundial sobre Educación Superior* cuyo elemento a destacar fue la elaboración de una encuesta realizada a los estudiantes con diversidad funcional de cuarenta universidades distribuidas por todo el mundo, en la que se evaluaban las prestaciones a estos alumnos, y cómo ellos las percibían, buscando la sensibilización de los responsables de la Educación Superior sobre las necesidades reales de los alumnos con necesidades especiales.

La Declaración de la Conferencia estipula:

"... la admisión a la educación superior debiera basarse en el mérito, capacidad, esfuerzo, perseverancia y devoción demostrada por quienes quieren ingresar a ella. Por lo tanto, no puede aceptarse discriminación por motivo de raza, género, lenguaje o religión, o distinciones económicas, culturales o sociales, o discapacidad...El acceso de ciertos grupos especiales, incluyendo personas con discapacidad debe ser activamente facilitado. El apoyo material especial y las soluciones educativas especiales pueden ayudar a vencer los obstáculos que estos grupos enfrentan, ya sea para el acceso o para continuar su educación"¹⁰

¹⁰ Artículos 3 a, 3 d, Declaración Mundial sobre Educación Superior para el Siglo Veintiuno: Visión y Acción

Por último, la Declaración de Salamanca nos deja para el tiempo en el que fue redactada, un avanzado sistema de distribución de información, tanto de publicaciones, como de difusión online a través de Internet (desde 1998). Esta información tiene como base el esclarecer cuáles son los procedimientos de acceso a las ayudas pertinentes, así como la elaboración de guías para los maestros para que sepan gestionar de la mejor forma posible las diferentes crisis que puedan desarrollarse entorno a estos alumnos, que puedan apoyarlos y animarlos en su desarrollo como estudiantes.

1.4. Caminando hacia una Educación Inclusiva

Tal y como se deduce del desarrollo histórico de los acontecimientos, en los últimos siglos se ha evolucionado hacia el trato inclusivo en la educación, pasando por diferentes etapas:

La primera etapa educativa es aquella en la que efectivamente se produce una **exclusión** de hecho o de derecho, de todos aquellos grupos sociales que no pertenecieran a los estamentos sociales burgueses o con intereses en los ámbitos eclesiásticos. Esto suponía en efecto, una negación del Derecho a la Educación, aunque a esta situación en lo educativo le acompañaba una exclusión social generalizada que se veía reflejada en la explotación laboral a que se sometía a las clases trabajadoras, y la discriminación de mujeres y grupos culturales distintos al dominante.

En la segunda etapa se produce una integración de los anteriores colectivos al ser escolarizados, aunque sometidos a condiciones segregadoras, pues no todos ellos son incorporados a la vez, sino que se mantiene en lo educacional un tronco general y se crea a efectos uno paralelo en el que se incluyen las personas con necesidades especiales, y se pretenden suplir sus necesidades.

En esta segunda fase es cuando se crean las políticas precedentes que se desarrollan hasta bien entrados los años noventa, que se fundamentan en la diferenciación de cada grupo social, son las llamadas políticas de la diferencia, que a su vez fomentan la creación de escuelas separadas para las minorías y clases sociales excluidas de la comunidad. Ejemplos de esta educación

fueron por ejemplo en España, la creación de las “escuelas puente” (concentraciones escolares para gitanos) o en EEUU las escuelas para la población negra.

Tras estas dos etapas llegamos a la situación actual en la que se implantan dos tipos de reformas al sistema educacional para llegar a la completa educación inclusiva: las reformas integradoras, y las reformas inclusivas.

Las reformas integradoras fueron las primeras, y para lo que estaba vigente en ese momento, supusieron un cambio y ruptura del paradigma ya establecido, al reconocer de forma efectiva el derecho a la educación. Este reconocimiento fue posible gracias a que numerosos grupos se afanaron en conseguir un nuevo paradigma social protagonizado por el otorgamiento de nuevos derechos y la corrección de las fuertes desigualdades latentes.

Estas nuevas respuestas tuvieron una dirección común, y fue la asimilacionista; es decir, pasar de una educación segregada a la creación de escuelas comunes, “normales”, aquellas que se proponían impartir cultura, valores y contenidos de la cultura dominante. La primera de estas reformas — conocida como reforma comprensiva de la enseñanza — configura una escuela única básica y de carácter obligatorio, y elimina ciertos procedimientos para la selección del alumnado, como es el caso del examen de acceso para cursar el Bachillerato que existía en España. Poco a poco, se fueron incluyendo todas las posibles variaciones de integración socio cultural en la educación.

La mujer se incorporó a la educación desde las medidas coeducativas y es en torno a los años sesenta, cuando se empieza a procurar una integración de las personas con Necesidades Especiales, cuando se integra definitivamente a la educación ordinaria (aunque en España no se procuró hasta mediados de los años ochenta). Sin embargo, estas medidas se basaban en una mera incorporación física, en el traspaso de los centros educativos especiales a los ordinarios, pero sin estar sustentados en un buen plan de inclusión, incrementando exponencialmente las desigualdades entre los alumnos del mismo centro¹¹.

¹¹ Booth, y Ainskow 1998

Las segundas reformas fueron las inclusivas, las que pretenden solventar en primera instancia los problemas derivados de las reformas integradoras antes mencionadas, debido fundamentalmente, al tipo de proceso que han seguido, basándose más en la adhesión que en la transformación del sistema escolar.

Estas reformas inclusivas, abarcan tanto a todos los colectivos de personas como a una diversidad de políticas educativas. Claro ejemplo de estas reformas inclusivas es la ya mencionada Declaración de Salamanca y todos los instrumentos legales mencionados que configuraron el marco legal europeo vigente.

Como consecuencia de estas reformas, se produce la revisión del compromiso y el alcance de las reformas integradoras previas en busca de la construcción de una escuela que abarque las necesidades de todos y cada uno de los alumnos, no sólo de aquellos con Necesidades Especiales. Es pues el hecho de reestructurar de una forma global la escuela el verdadero reto de estas reformas sociales, superando así la mera adaptación de estas a las personas con necesidades educativas especiales, lo cual como hemos visto, no dio demasiados buenos resultados.

Es gracias a esto, que hoy en día podemos hablar así de participación total en la educación y en los organismos educativos independientemente de sus características sociales, culturales, biológicas, etc. y hablar al fin, de una educación de calidad para todos los alumnos.

2. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN ESPAÑA

2.1. Recorrido histórico por el panorama legislativo español.

Centrando ahora el foco en el marco estatal, se va a proceder a delimitar en líneas generales el recorrido histórico que se ha producido en la educación inclusiva en España en las últimas décadas, y poder entender así el ritmo que nuestro país ha marcado en lo concerniente a otorgar y reconocer los derechos a las personas con necesidades y características especiales.

Siguiendo la vertiente que se dibujó en Europa, en los años ochenta y noventa surge con más fuerza a nivel estatal, un movimiento social inspirado en los valores del europeo Educación Para Todos, en el que se reclama por parte de los padres, profesionales y las propias personas con diversidad funcional que se evolucione del modelo integrador en educación, a la educación inclusiva. Dejar de concebir a las personas con necesidades especiales como un mundo aparte, con programas segregados dentro de la estructura educacional.

En España se llevan a cabo las siguientes reformas educativas que se detallan en el siguiente cuadro:

AÑO	
1970	<i>LEY GENERAL DE EDUCACIÓN Y FINANCIACIÓN DE LA REFORMA EDUCATIVA</i> Se concibe la Educación Especial como un sistema paralelo al ordinario.
1975	<i>CREACIÓN DEL INSTITUTO NACIONAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL</i>

<p>1978</p>	<p>- <i>CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA</i> Se reconoce el derecho de todos los ciudadanos a la educación (Art. 27).</p> <p>Los poderes públicos están obligados a promover una política de integración de los ciudadanos en todas las áreas sociales (Art. 49)</p> <p>-<i>PLAN NACIONAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL</i></p> <p>Principio de Normalización Principio de Integración Escolar. Principio de Sectorización de la Atención Educativa Principio de Individualización de la Enseñanza</p>
<p>1982</p>	<p><i>LEY 13/1982 DE INTEGRACIÓN SOCIAL DE LOS MINUSVÁLIDOS (LISMI)</i></p> <p>Se da de forma legal a los principios enunciados en el Plan Nacional de Educación Especial</p>
<p>1985</p>	<p><i>REAL DECRETO 334/1985 DE ORDENACIÓN DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL</i></p> <p>Integración de alumnos discapacitados en centros ordinarios</p>
<p>1990</p>	<p>- <i>LEY ORGÁNICA 1/1990 DE ORDENACIÓN GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO (LOGSE)</i> Se apuesta por los principios de normalización e integración. Se introduce el concepto de Necesidades Especiales (N.E.E.) en consonancia con Europa.</p> <p>- <i>LEY ORGÁNICA DE LA PARTICIPACIÓN, LA EVALUACIÓN Y EL GOBIERNO DE LOS CENTROS DOCENTES</i> Se distingue, dentro de la población con necesidades educativas especiales, aquella de educación compensatoria de aquella de educación especial</p>

1995	<p><i>REAL DECRETO 696/1995 DE ORDENACIÓN DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL DE LOS ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES</i></p> <p>Se insiste en la ordenación y planificación de los recursos.</p> <p>Se insiste en la organización de la atención educativa.</p>
1996	<p><i>REAL DECRETO 299/1996 DE ORDENACIÓN DE LAS ACCIONES DIRIGIDAS A LA COMPENSACIÓN DE LAS DESIGUALDADES EN EDUCACIÓN</i></p>
2002	<p><i>LEY ORGÁNICA 10/2002 DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN (LOCE)</i></p> <p>En su artículo 40 se exponen los principios en aras a asegurar el derecho individual a una educación de calidad, y obtener igualdad de oportunidades, así como de los recursos necesarios a tener en cuenta por parte de las Administraciones educativas.</p>
2003	<p><i>LEY 51/2003 DE IGUALDAD DE OPORTUNIDADES, NO DISCRIMINACIÓN Y ACCESIBILIDAD UNIVERSAL DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD</i></p>
2006	<p><i>LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN 2/ 2006 (LOE)</i></p> <p><i>CONVENCIÓN INTERNACIONAL DE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD (CIDPC) (Que entra en vigor desde 2008, al ser ratificada)</i></p>
2011	<p><i>Ley 26/2011 de 1 de Agosto, de adaptación normativa a la CONVENCIÓN INTERNACIONAL SOBRE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD.</i></p>
2013	<p><i>LO 8/2013, DE 9 DE DICIEMBRE, PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA. (LOMCE)</i></p>

Con la anterior tabla, se pretende enumerar de forma esquemática la prolífica cantidad de Leyes y Decretos que han configurado el marco legal español con respecto a la educación, y a la educación especial en particular.

Como podemos apreciar, partiendo del Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial de 1985, hasta el final de siglo pasado, se ha producido un enriquecimiento conceptual a la hora de cómo considerar a los alumnos con necesidades educativas especiales, lo que se aprecia con notoriedad a partir de la LOGSE en 1990, en su cambio de orientación hacia la inclusión.

Aun a pesar de la existencia de “baches” en el camino hacia el ideal de educación inclusiva, como los encontrados a la hora de la aplicación de dichos textos, vemos a través de algunos de ellos, como el Real Decreto 696/95 de Ordenación de la Educación de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales, entre otros, la configuración de un sistema que sí avanzaba hacia lo que se ha descrito como educación inclusiva.

La Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006, incluye el concepto de *diversidad* y encamina el modelo escolar hacia la consecución de la calidad no discriminatoria, que resulte participativa para todos y que sobre todo asuma la heterogeneidad y que extraiga de ella sus fortalezas como valores que configuren una comunidad plural. Para ello hace uso de todos los recursos posibles, y establece a través de ciertas matizaciones en la LO, llevar a cabo un compromiso social de los centros con la educación, haciendo hincapié en la eliminación de exclusiones en la escolarización.

Esta Ley hace alusión a la existencia de los alumnos con *necesidades específicas de apoyo educativo*, en su Capítulo I, los cuales deben presentar una serie de características: Hace

mención a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales (discapacidad física, psíquica, sensorial..), que presentan altas capacidades intelectuales, o bien con necesidades que tengan que ver con situaciones sociales desfavorecidas. Para ello esta ley utiliza herramientas tales como el uso de las ratio, programas de refuerzo y apoyo o servicios profesionales que estén especializados en la orientación de estos.

En España, un elemento esencial tras la época de los 90 en relación con el marco de inclusión, ha sido la falta de iniciativas que se hubiesen dirigido a evaluar si se estaba llevando a cabo una correcta aplicación de los textos en cada Comunidad Autónoma, así como el establecimiento de medidas para superar las dificultades que se producían. Por ende, esto ha provocado que al haber faltado estas iniciativas, no se haya llevado a cabo la inclusión con el éxito que se tenía previsto.

El desarrollo cronológico es acompañado de un selecto número de informes realizados de forma práctica, a través de encuestas y otros métodos de recopilación de datos, en aras a discernir la realidad de los estudiantes con necesidades educativas especiales en España. Ciñéndonos a los más recientes en el orden temporal y a aquellos de mayor relevancia encontramos el *“Funcionamiento de la integración en la Enseñanza Obligatoria según la percepción del profesorado”* realizado por Álvarez y colaboradores en 2008, en donde se extrajeron conclusiones relevantes tales como que los profesores de un modo genérico, consideraban que la integración en las aulas no estaba funcionando correctamente, que la familia debía estar mucho más presente en las actividades concernientes al ámbito escolar, o que debía producirse una reducción de alumnos por aula y poder así optimizar unos recursos habitualmente escasos.

Otro trabajo, también del mismo año es *“La inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en España. Un estudio prospectivo y retrospectivo de la cuestión vista desde la perspectiva de las organizaciones no gubernamentales de personas con discapacidad”*, realizada por Echeita y colaboradores en 2008.

Estos informes nos conducen a conformar una relación de críticas al sistema, y el esbozo de

medidas que podrían contribuir a crear de facto una educación inclusiva real en España. El detalle se incluirá más adelante como objeto de la respuesta al primer objetivo de este trabajo, que se propone averiguar si en España, de un modo universal se está llevando a cabo una educación inclusiva que refleje lo plasmado en las leyes.

2.2. Los Planes de Educación Inclusiva, hoy.

Una vez estipulado el recorrido del marco normativo de la educación inclusiva en España, resulta interesante para configurar una idea completa de la situación de la inclusión en los centros escolares, mencionar las aportaciones más recientes, y por ello se han seleccionado — para no sobre dimensionar la extensión del apartado — dos comunidades autónomas que han implantado o han anunciado implantar un Plan de Educación Inclusiva en el curso 2018, y un último apartado que comprende dos ejemplos fuera de Europa: Colombia y México.

Como vamos a ver, todos los Planes de Educación Inclusiva analizados a continuación, tienen como eje principal, en el caso español, la Ley 26/2011 de 1 de agosto, de adaptación normativa a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, que de acuerdo al Derecho Europeo se incorporó al ordenamiento jurídico español en cuanto fue ratificada por España. Esta Convención es la que marca los rasgos generales que todos los países deben adoptar en aras a conseguir una educación inclusiva óptima. En los ejemplos que analizamos fuera del territorio español (y europeo), se remiten directamente a la Convención misma; es por tanto la precursora de esta nueva oleada de reestructuración internacional direccionada hacia la inclusividad.

2.2.1. Plan de Educación Inclusiva de Castilla la Mancha.

La Comunidad Autónoma de Castilla La Mancha, tiene en marcha una Propuesta de Decreto de Educación Inclusiva desde la fecha del 19 de Febrero, por el que se regulará la Inclusión Educativa del alumnado en la CCAA. Desde la propia Comunidad Autónoma, informan de la apertura de una fase de información previa, que se iba a desarrollar a lo largo del mes de

Marzo de 2018, y que aún no tiene ningún resultado más allá del Proyecto de decreto posteriormente analizado.

Este Proyecto hace referencia en sus primeras líneas a la ya mencionada Convención, así como a las indicaciones establecidas en la Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020 y a la Ley española 1/2013 de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto refundido de la Ley General de derecho de las personas con discapacidad y de su inclusión social.

A lo largo de su Exposición de motivos, enumera las distintas fuentes de Derecho que confluyen en el Decreto que la Comunidad se dispone a promulgar, como Leyes autonómicas de Educación, de Derechos de los discapacitados etc, concretando así el marco regulador de la respuesta educativa a la diversidad en la CCAA de Castilla La Mancha.

Manteniendo lo presente, y siendo conocedores de herramientas como el diálogo, la colaboración y la implicación de todos los colectivos para mejorar la calidad de la educación, pretenden introducir ciertos aspectos novedosos en relación a la práctica de la diversidad como son:

La regulación de los procesos de identificación de barreras para el aprendizaje a través de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización, un catálogo de medidas de atención a la diversidad que permita a los centros dar respuesta a todo el alumnado desde un marco inclusivo, la creación de programas específicos que posibiliten futuras vías de empleabilidad como estrategia de capacitación profesional y prevención del abandono escolar, la regulación de aspectos relativos a la escolarización del alumnado en riesgo de exclusión socio-educativa y la definición de los diferentes profesionales que dan una respuesta educativa a la diversidad del alumnado.

Atendiendo a estos supuestos de base, el decreto se estructura en ocho capítulos en los que se define la inclusión educativa; las medidas y planificación de la respuesta educativa desde un

enfoque inclusivo; la identificación de potencialidades, barreras para el aprendizaje y la participación del alumnado; la evaluación, promoción, titulación y certificación del alumnado objeto de medidas de respuesta a la diversidad; los recursos personales y materiales que permiten un ajuste educativo para el alumnado que lo precise y los aspectos relacionados con la calidad de la atención educativa.

2.2.2 El plan del Nuevo Decreto de Educación Inclusiva de la Comunidad de Madrid, 2018.

Desde la Oficina de Comunicación de la Comunidad de Madrid y en colaboración con el Comité de Entidades Representantes de Personas con Discapacidad de la Comunidad de Madrid (CERMI), sale la noticia el 28 de febrero de 2018, que anuncia la puesta en marcha de un nuevo Decreto que pretende potenciar la atención educativa de todos los alumnos y especialmente de aquellos que sean más vulnerables.

El texto, que a fecha de Junio de 2018 aún no se encuentra vigente, y que por ende está en proceso de tramitación, busca poner de relieve la importancia de una organización en los centros, así como de la creación de espacios que fomenten la convivencia entre alumnos, tengan o no, necesidades educativas especiales. Además, haciendo hincapié en uno de los problemas que venían reiterándose a lo largo de las últimas épocas, se pretende ahondar en la formación de los profesionales en la orientación inclusiva, y así prevenir la discriminación del alumnado. Para ello, se propone la creación en cada centro de un Plan de Educación elaborado por todos los sectores de la comunidad educativa, así como de posibles colaboradores externos, que plasme el desarrollo de la atención a la diversidad del alumnado.

Tal y como expresa el CERMI, este Decreto debe velar por la atención educativa de la totalidad del alumnado de la Comunidad de Madrid, obviando las reformas integradoras, para centrarse en la inclusión de todos los estudiantes, especialmente para aquellos que se encuentren en situación de vulnerabilidad. Es decir, ha de asegurar que los estudiantes tengan recursos y medios para participar y aprender en el centro educativo, no sólo estando presentes. ¿Cómo se puede llevar a cabo este objetivo? Haciendo un análisis de cada centro en concreto, de forma detallada, atendiendo las necesidades del alumnado, implementando las medidas y el

plan de actuación que debiera ser pertinente, alejándose así un marco general ambiguo, con el que no se pueda acceder a los planos prácticos y más concretos del día a día.

El reconocimiento de que cada alumno puede tener necesidades únicas, es educar en diversidad. Es entender que es el centro mismo el que ha de adaptarse a las necesidades del alumnado en concreto, creando así un contexto de equidad que de ejemplo.

Pero además de esta capacidad de adaptabilidad y flexibilización que deben adquirir los centros, también se les habrá de proporcionar los medios y recursos necesarios tanto de profesionales como de materiales que correspondan a las dependencias del centro y en función de su capacidad de actuación.

2.2.3. Otros Planes a nivel internacional: Colombia y México.

Para completar este apartado, nos referimos a un breve marco internacional, en el que vamos a mencionar de forma sucinta algunos de los Planes de Educación Inclusiva que se han llevado a cabo fuera de España, buscando Decretos que se sitúen fuera de la UE en aras a poder evaluar un poco más la diferencia con respecto a lo que acontece dentro de la Unión Europea.

Uno de los ejemplos más recientes es el *Decreto de Educación Inclusiva para población con discapacidad* emitido por el Gobierno de Colombia el pasado año 2017. Colombia a través de este Decreto muestra cómo comienza a incorporar el concepto de educación inclusiva — para todos los colombianos— a raíz de la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad, que se aplica en la Ley 1618, y bajo el amparo de la Constitución y la Ley General.

Basándonos en el *paper* mediante el cual explican el procedimiento de implantación del Decreto, se define el ámbito objetivo, subjetivo y temporal a través del cual se va a llevar a cabo. Tal y como enuncia el documento emitido por el Gobierno Colombiano, su ámbito objetivo queda definido de la siguiente forma:

El Decreto tiene como objetivo reglamentar la prestación del servicio educativo para la población con discapacidad en el marco de la educación inclusiva, en los aspectos de acceso, permanencia y calidad, para que los estudiantes puedan transitar por la educación desde preescolar hasta educación superior.

Está dirigido a todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en educación primaria, secundaria y media con cualquier tipo de discapacidad. Su ámbito temporal se divide en un plan de actuación de cinco años, que abarca desde 2018 hasta 2023 y que a su vez está dividido en tres fases:

La primera fase es la relativa a la implantación y construcción de una organización territorial que permita analizar la calidad de cada entidad y del completo abanico de servicios que oferte, así como el establecimiento de un sistema de valoración de los alumnos afectados así como la construcción de los Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR).

En la segunda fase, que se llevará a cabo en el tercer año, se produce una revisión y análisis de todo lo implantado y propuesto durante la primera fase.

Por último, en el quinto año, se lleva a cabo la fase final en la que entra en juego el Ministerio el cual, basado en el balance realizado previamente, define los recursos y la temporalidad de los apoyos que se comprometa a ofrecer.

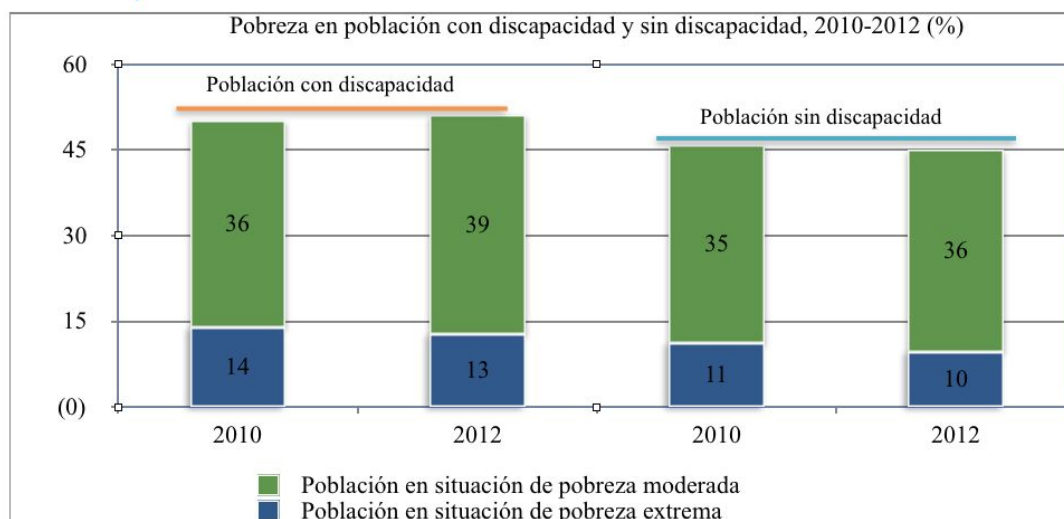
Las ventajas que se auto-atribuye el Decreto, mantienen la línea general relativa a la educación inclusiva: proporcionar el acceso y brindar el derecho a todos y cada uno de los niños que deban acceder a la escuela, creando así un área de inclusión desde el inicio hasta el fin del periodo de escolarización, y es su pretensión que esto ayude a conformar una sociedad más inclusiva y respetuosa con la diversidad.

El segundo ejemplo a mostrar es el Estado Federal de México, quien el 16 de mayo de 2014, publica el *Programa Nacional Para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con*

Discapacidad 2014-2018. Este Programa, “tiene como fin desarrollar programas y acciones que generen oportunidades, apoyos, y servicios para mejorar su calidad de vida”¹²

Al igual que los anteriores, este Programa sigue la línea de lo aprobado en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, y de los principales documentos legales existentes a nivel internacional, manteniendo la voluntad intrínseca de estas reformas en el modelo educacional en aras a eliminar las barreras existentes en la sociedad y la inclusión de los grupos desfavorecidos o afectados por la necesidad de atención especial en la comunidad, de una forma activa y participativa.

Lo interesante de este Programa, es que incluye un exhaustivo diagnóstico acerca de la situación de las personas con discapacidad en México, identificando así las verdaderas necesidades que existen entre la población con discapacidad, y poder adaptar los objetivos de la mejor forma posible para suplir las carencias existentes. Una de las gráficas más interesantes del diagnóstico, es la reproducida a posteriori.



Esta gráfica en particular¹³, está basada en el Módulo de Condiciones Socioeconómicas de la Encuesta de Ingresos y Gastos en los hogares. Las columnas representan el porcentaje de

¹² Boletín Informativo “La Política de Derechos Humanos de México”. Dirección General de Derechos Humanos y Democracia. Secretaría de Relaciones Exteriores, Boletín No. 51. Mayo de 2014.

¹³ Fuente: estimaciones del CONEVAL con base en el MC5-ENIGH 2010 y 2012

pobreza de México en los años 2010 y 2012, dos primeras columnas de la izquierda, representan el porcentaje de pobreza de las personas con discapacidad, mientras que las de la derecha representan la pobreza de aquellas que no tienen discapacidad. Se puede ver una disminución de las personas discapacitadas en pobreza extrema del año 2010 al 2012, mientras que por el contrario, se aumentó en 2.9 millones, las personas en situación de pobreza moderada con discapacidad.

También se analizan otras variables sociales como los rangos de edad, las carencias sociales de los grupos de personas discapacitadas, la distribución geográfica de los grupos minoritarios y los tipos de discapacidad predominantes o que más afectan a la población según edad y situación económica.

Con todo esto, mantienen los objetivos enunciados en el marco internacional, y México pretende en primer lugar, incorporar los derechos de las personas con discapacidad de una forma efectiva en la administración pública, en segundo lugar proporcionar un aumento de prestaciones y servicios en el ámbito sanitario en exclusiva, mejorar el acceso al trabajo de las personas con diversidad funcional, “y fortalecer la participación de las personas con discapacidad en la educación inclusiva y especial, la cultura el deporte y el turismo”.

También es importante mencionar, que la sociedad civil mexicana fue instrumento fundamental de participación en la elaboración del Programa y el Gobierno pretende seguir contando de facto con su participación a la hora de implantar los planes que lleven a cabo los objetivos antes expuestos construyendo entre todos una sociedad de derechos que se base en la equidad, la igualdad y fomente así la cultura de la tolerancia y la diversidad.

3. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA INTEGRADA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.

Antes de adentrarnos en datos más específicos sobre la Educación Inclusiva en la Educación Superior Universitaria en España, cabe remontarse brevemente al apartado 2.2. de este mismo

trabajo referente al recorrido histórico del marco legal de la Educación Inclusiva, para verificar si legalmente está reconocido el derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad o necesidades especiales en todos los niveles educativos, buscando así la respuesta con respecto a la enseñanza superior universitaria.

Es a partir del año 2006, año en el que se lleva a cabo la CIDPD, ratificada por España con aplicación directa desde Mayo del 2008, quedando introducido así en nuestro ordenamiento jurídico el reconocimiento del derecho de las personas con discapacidad a la educación. Es en 2013, cuando se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social¹⁴, siendo entonces cuando queda incorporado de manera explícita y concisa en el artículo 16 del citado precepto legal la educación inclusiva como parte de la atención integral.

Este artículo de la Ley General, viene reforzado por los apoyos y medios garantizados en la Ley Orgánica 2/2006, del 3 de Mayo, de Educación. En el Capítulo IV, queda recogido el derecho a la educación inclusiva, sumando además, una serie de garantías adicionales que especifican el objeto de esta educación inclusiva siendo:

Las personas que cursen **estudios universitarios**, cuya discapacidad les dificulte gravemente la adaptación al régimen de convocatorias establecido con carácter general, podrán solicitar y las universidades habrán de conceder, de acuerdo con lo que dispongan sus correspondientes normas de permanencia que, en todo caso, deberán tener en cuenta la situación de las personas con discapacidad que cursen estudios en la universidad, la ampliación del número de las mismas en la medida que compense su dificultad, sin mengua del nivel exigido. Las pruebas se adaptarán, en su caso, a las características de la discapacidad que presente el interesado¹⁵

¹⁴ Boletín Oficial del Estado (BOE) 2013

¹⁵ BOE, 3 de diciembre de 2013, artículo 20, c)

Para tratar de una forma completa este temario, se ha tenido que recurrir a las legislaciones educativa, universitaria, y a la concreta en materia de discapacidad, que por cierto no han avanzado coordinadamente ni tampoco de forma uniforme.

Antes de la CIDPD, encontramos la Ley de Universidades 6/2001, de 21 de diciembre, modificada por la LO 4/2007, de 12 de abril, que establece en su Disposición Adicional Vigésimo Cuarta, el marco en el que debería desarrollarse la inclusión de las personas con diversidad funcional en las universidades, y que mediante la introducción y el impulso de políticas activas pretenden garantizar la accesibilidad del entorno universitario, haciendo mención incluso al programa de becas y ayudas a estos estudiantes.

Sin embargo, tras someterlo a análisis, comprobamos que se trata de un derecho vacío de contenido, que aunque sí crea un reconocimiento general, no alcanza la realidad de los estudiantes con diversidad funcional, ni articula ámbitos de actuación delimitados, o las competencias administrativas que corresponden a los órganos de gestión, ni se encuentran desarrollados protocolos aplicables de forma homogénea en todas las universidades, esencial para la homogeneización de las pautas a seguir.

Como consecuencia a esta pluralidad de espacios normativos a los que atendernos para ,al fin y al cabo garantizar el mismo derecho, constatamos que se pone de manifiesto inseguridad jurídica hacia los estudiantes con diversidad funcional, de desconcierto para los tutores o agentes que deben intervenir en su nombre y como consecuencia de lo anterior una discriminación flagrante.

En lo concerniente al resto del epígrafe, se lleva a cabo la propuesta de análisis de una forma más práctica y algo menos teórica que lo expuesto hasta ahora, fundamentando el contenido en los datos emitidos en las tres ediciones existentes del Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la diversidad funcional que realiza la Fundación UNIVERSIA en coordinación con el CERMI y PwC.

Estos informes se realizan en todo su contenido siguiendo los principios de objetividad, trazabilidad y comparabilidad y pretenden realizar por una parte, una cartografía descriptiva del estado de la situación actual con respecto a la educación inclusiva en la educación superior, y por otra, mantener la continuidad de sus informes. Para ello se han servido de 55 universidades que han colaborado en la configuración del informe, soportado por cuestionarios online y presenciales, tanto al alumnado con diversidad funcional que han participado en número total de 526, así como al profesorado y grupos de discusión.

El siguiente desarrollo reproduce los momentos cruciales en la educación superior para un alumno, en primer lugar, el acceso a la Universidad; ese momento de tránsito tan conflictivo para los estudiantes así como el de los criterios de elección de los estudiantes en este estadio. En segundo lugar, durante lo que sería el proceso de aprendizaje evaluaremos la correcta formación o (des)formación de los profesores y administrativos que conforman el conjunto de profesionales que tratan con los alumnos universitarios y si la adaptación tanto de los métodos de evaluación como de los recursos es óptima. Por último, se realizará una evaluación acerca de la respuesta del mercado laboral ante estos, ya de facto, profesionales.

3.1. El acceso a la Universidad.

El primer paso, es el acceso a la universidad, se trata del punto de partida de este recorrido por el proceso de aprendizaje de las personas con diversidad funcional y es el paso con más incoherencias y más tratos discriminatorios a las personas con diversidad funcional.

Es interesante mencionar que en las leyes educativas está previsto cómo trabajar y gestionar el cambio en todas las etapas educativas excepto en la etapa universitaria. Empieza así el proceso con un alto nivel de desinformación y desorganización por parte de orientadores hacia tutores y estudiantes, que se suma a los prejuicios y al miedo por esta nueva etapa en la que se disponen a embarcar, no resultando erróneo que estas circunstancias provocan en muchas ocasiones el abandono escolar o la infra cualificación profesional por parte de este colectivo.

Uno de los pocos ejemplos que contempla este cambio de etapa la encontramos en la Ley 17/2007 de 10 de diciembre, de Educación Andaluza (LEA), que habla de la igualdad de oportunidades y equidad de condiciones que deberían darse para este colectivo, y en la que sí deja enunciado el acceso del alumnado a la educación superior.

Sin embargo, del análisis de las normativas, llevando a cabo una comparativa con lo que se dejó estipulado en la CIDPD, se deduce la existencia una inconexión normativa evidente, ya que mientras la regulación española establece tan solo pequeñas orientaciones sobre cómo articular este proceso, la Convención anima a los Estados Partes a que aseguren el acceso general a los estudios superiores universitarios sin discriminación y en igualdad de condiciones con los demás.

Siendo este tránsito un periodo fundamental para los estudiantes según apuntan los teóricos,¹⁶ se trata de un cambio hostil en el que se sumerge al estudiante en un cúmulo de cambios estructurales, como el centro educativo, los compañeros, el profesorado, etc. que provocan en él un sentimiento de desinformación y desconcierto. Si se busca reemplazar este sentimiento por un entorno inclusivo que resulte de acuerdo a las directrices de la Convención va a ser de imperiosa necesidad la creación de un procedimiento que sea coherente, continuo y sin rupturas, que no suponga el cambio de currículo para el alumno, sino que se integre en una Educación para Todos, adaptada y flexible a las necesidades de este colectivo.

El total de estudiantes con diversidad funcional según el último informe UNIVERSIA, es de 17.634, lo que supondría un total de 1,7% sobre el total de estudiantes matriculados en las 55 universidades del estudio. Con respecto al estudio anterior, el porcentaje de estudiantes con diversidad funcional en relación al total alumnado ha aumentado en 0.4%.

¹⁶ Calvo, A. & Manteca, F. (2016). “Barreras y Ayudas Percibidas por los Estudiantes en la Transición entre la Educación Primaria y Secundaria”. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(1), 49-64. do

3.1.1. El Real Decreto 412/2014, de 6 de junio, por el que se establece la normativa básica de los procedimientos de admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado.

Dentro del marco normativo Español, una de las últimas actividades con respecto a la educación se llevan a cabo a raíz de la Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, (LOMCE), en la que se producen ciertas modificaciones en los requisitos de acceso y admisión de las enseñanzas oficiales de Grado. El 6 de Junio, se aprueba el Real Decreto 412/2014, conllevando en sí, una serie de reformas significativas y poco aceptadas — que posteriormente han sido derogadas por su mala acogida por parte de la sociedad —. Con motivo de lo que se incluye — en este caso de hecho, excluye — para los estudiantes con diversidad funcional en este nuevo precepto, resulta de interés hacer un breve comentario, así como de la propuesta de modificación que interpone el CERMI.

Las modificaciones más significativas con respecto al acceso a los estudios universitarios oficiales de Grado, encontramos en primer lugar la supresión del requisito de superación de la Prueba de Acceso a la Universidad, siendo las Universidades las que determinen, de conformidad con una serie de criterios de evaluación, la concreta admisión de los estudiantes que tengan la posesión del título de Bachiller (o equivalentes). Este requisito tenía previsto implantarse a partir del curso académico del 2017-2018, pero Rajoy lo tuvo que derogar tras las múltiples quejas acerca de la inseguridad jurídica que suponía para los estudiantes.

Con respecto a la Admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado, será el Gobierno el que establezca las normas básicas para la admisión de los estudiantes, y serán las Universidades las que establezcan los criterios de valoración, y las reglas de aplicación para determinar el orden de prelación en la adjudicación de plazas, y en su caso, los procedimientos de admisión, siendo necesaria su publicidad, así como de los procedimientos generales de admisión

Según el Real Decreto 412/2014, de 6 de junio, por el que se establece la normativa básica de los procedimientos de admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado, todos los

procedimientos de admisión a la universidad deberán realizarse en condiciones de accesibilidad para los estudiantes con discapacidad y en general con necesidades educativas especiales. En este sentido

“se reservará al menos un 5% de las plazas ofertadas para estudiantes que tengan reconocido un grado de discapacidad igual o superior al 33%, así como para aquellos estudiantes con necesidades educativas especiales permanentes asociadas a circunstancias personales de discapacidad, que durante su escolarización anterior hayan precisado de recursos y apoyos para su plena normalización educativa”.

Ante este Decreto, y en relación con el tema que nos concierne, el CERMI en defensa de las personas con diversidad funcional y con el apoyo del Defensor del Pueblo, propone una interesante modificación: Añadir un último párrafo al artículo 26 del Real Decreto 412/2014, de 6 de junio, por el que se establezca la normativa básica de los procedimientos de admisión y que diga:

No obstante, y en atención a las personas con discapacidad, cuando no se oferte una titulación y centro en la fase extraordinaria, por haberse cubierto la totalidad de las plazas en la fase ordinaria, pero alguna o algunas plazas de este cupo de reserva fueron acumuladas al cupo general en la fase ordinaria por no haber solicitantes suficientes, las universidades podrán aumentar las plazas, hasta completar el 5 por 100, para que accedan los estudiantes con discapacidad que participen en la fase extraordinaria.¹⁷

Esta propuesta de modificación viene con motivo del artículo 26, que regula las plazas reservadas a estudiantes con discapacidad; sin embargo, vemos que aunque esta disposición no restringe el cupo de reservas a la convocatoria ordinaria, tampoco hace mención de las extraordinarias, dejando al albedrío de las Universidades la aplicación o no de este cupo. El

¹⁷ Propuesta del CERMI de modificación del Real Decreto 412/2014, de 6 de Junio, por el que se establece la normativa SICA de los Procedimientos de Admisión a las Enseñanzas Universitarias de Grado acerca de la situación del alumnado con discapacidad.

CERMI pretende volver a lo determinado en el Real Decreto anterior, el 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas, el cual sí contemplaba la aplicación de dicho cupo.

Aun así, según el Estudio UNIVERSIA, nos ofrece los datos que reflejan que el 25% de los estudiantes con discapacidad que han participado en el estudio, afirman haber podido acceder a la universidad a través del cupo de reserva de plaza, en contraparte del 75% que informa que lo ha hecho mediante libre acceso.

3.1.2 Criterios de elección de las universidades por los estudiantes con diversidad funcional: Tipo de universidades y tipo de Grados universitarios elegidos.

Dentro de los datos más significativos con respecto a la Comunidad Universitaria que conforman las personas con discapacidad, encontramos dos variantes que resultan de interés a la hora de analizar: En primer lugar, cuál es la tendencia de los estudiantes con diversidad funcional a la hora de elegir el tipo de universidad, si se decantan más por la enseñanza pública o por la privada, y en segundo lugar, qué tipo de Grados universitarios que eligen, si abogan por ramas más jurídicas, o sobrepasando los límites de sus discapacidades, consiguen formarse en una rama científica, aparentemente menos accesible para ellos.

Por tanto, adentrándonos en la resolución de estas cuestiones, y según los datos recogidos en el Estudio UNIVERSIA, determinamos con respecto a la primer cuestión, que existe un porcentaje mayor de personas con discapacidad que eligen una formación en una universidad pública (1,8%), que aquellas que se decantan por la educación privada (1,1%).

La Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, versa en su artículo 45.4 que:

4. Con objeto de que nadie quede excluido del estudio en la universidad por razones económicas, el Gobierno y las Comunidades Autónomas, así como las propias universidades, instrumentarán una

política de **becas, ayudas y créditos para el alumnado** y, en el caso de las universidades públicas, establecerán, asimismo, modalidades de exención parcial o total del pago de los precios públicos por prestación de servicios académicos. **En todos los casos, se prestará especial atención a las personas con cargas familiares, víctimas de la violencia de género y personas con dependencia y discapacidad, garantizando así su acceso y permanencia a los estudios universitarios.**¹⁸

Uno de los caracteres fundamentales por los que los estudiantes con discapacidad se decantan por una educación superior pública ante una privada, es la existencia de ayudas en el pago de la matrícula para los estudiantes con discapacidad. El 80% de las Universidades que colaboraron en el III Estudio UNIVERSIA, contemplan la exención del pago de la matrícula universitaria, mientras que el 13% contemplan la posibilidad de realizar algún tipo de descuento de entre el 10 y el 25% del precio, siendo el 7% restante aquellos que no contempla ningún tipo de distinción entre estudiantes con o sin discapacidad.

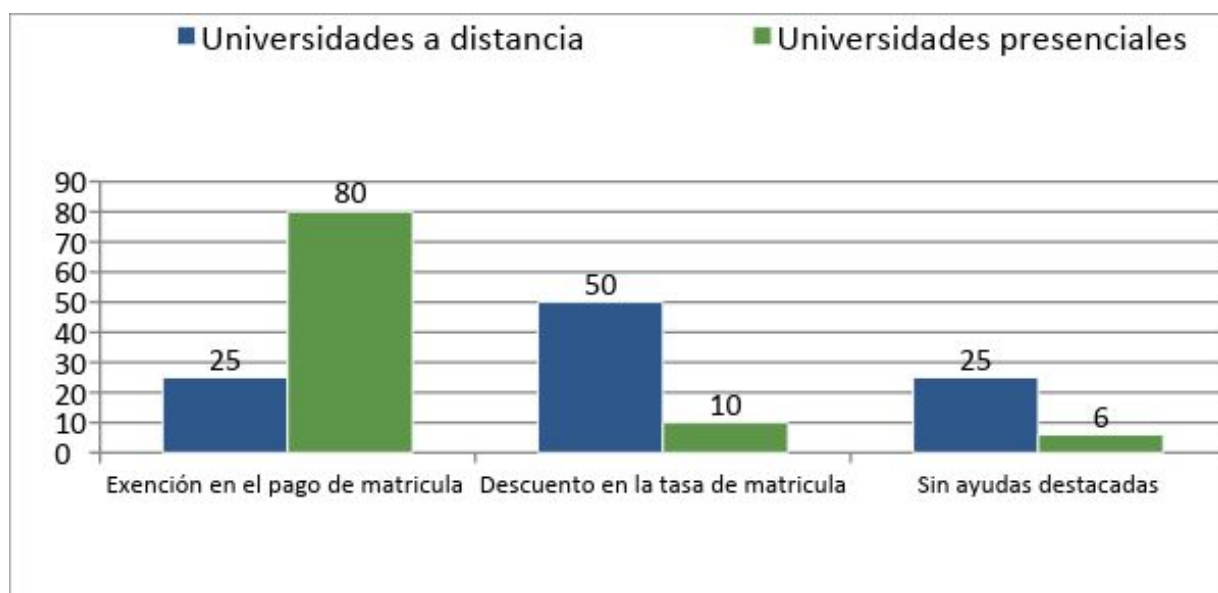
Mientras que las universidades públicas, contemplan el 100% la exención total del pago de las matrículas, es en las universidades privadas donde encontramos la variedad de supuestos, siendo un 25% las universidades que si eximen del pago, la mitad las que realizan un descuento en la matrícula y otro 25% aquellas que no llevan a cabo ninguna ayuda destacada.

Por otra parte, también es interesante mencionar, que la universidad con mayores registros de estudiantes con discapacidad es la UNED, pues tal y como reflejan las estadísticas, los estudiantes con diversidad funcional prefieren las universidad de modalidad a distancia en más de dos puntos de diferencia porcentual, con respecto a las de modalidad presencial.

Esto se debe en primer lugar, a que las universidades de modalidad a distancia ofrecen mayores facilidades para las personas con diversidad funcional con respecto al acceso a la información, además también fomentan la flexibilidad de adaptación a las circunstancias

¹⁸ Número 4 del artículo 45 redactado por el apartado cuarenta y cinco del artículo único de la L.O. 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la L.O. 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades («B.O.E.» 13 abril). Vigencia: 3 mayo 2007

especiales relativas al propio colectivo. Sin embargo, tal y como se puede observar en la siguiente gráfica, el tanto por ciento de universidades presenciales que poseen un sistema de ayudas en el pago de matrículas, es superior en proporción al porcentaje de universidades a distancia que ofrecen dichas ventajas económicas¹⁹.



Esto se debe, a que la legislación existente tenía un problema en relación a la exención de precios públicos, debido a la disparidad de preceptos. Con anterioridad a la LOMLOU cada Comunidad Autónoma tenía la capacidad para regular de una manera diferente la exención de precios públicos en las Universidades. Mientras algunas sólo eximían el pago del precio de la primera matrícula, otras por ejemplo la eximían en función del nivel de renta así como otras directamente no eximían.

Los Tribunales sentaron nueva jurisprudencia sobre el alcance que debía adquirir la gratuidad de los estudios que establecía la LISMI, hasta que se establece en el año 2007 por la LOMLOU la exención de precios públicos para estudiantes con discapacidad. A partir de entonces, los Decretos autonómicos que regulaban los precios públicos académicos para cada curso, incorporaron en sus escritos dicha exención, abarcando a todos los estudiantes con

¹⁹ Gráfico: Existencia de ayudas en el pago de la matrícula para estudiantes con discapacidad en universidades a distancia y presenciales.

discapacidad con un grado igual o superior al 33%, en todas las matrículas de los planes de estudios vigentes (Licenciaturas y Diplomaturas, Grados, Másteres Oficiales y Doctorados).

Con respecto a la segunda pregunta que nos planteamos, en lo concerniente al **tipo de Grado** que eligen las personas con diversidad funcional, hacemos referencia en la siguiente tabla la cual es reflejo de las decisiones de los estudiantes relacionando el tipo de discapacidad con la rama de conocimiento de los grados²⁰:

	Estudiantes de grado, primer grado y segundo ciclo con alguna discapacidad.					
	Física	Psíquica	Auditiva	Visual	Otra	TOTAL
Ciencias Sociales y Jurídicas	20,5%	7,2%	3,1%	4,4%	10,4%	43,8%
Ingeniería y Arquitectura	3,6%	1,5%	0,5%	0,5%	2,1%	10,9%
Artes y Humanidades	9,0%	4,0%	1,3%	1,8%	4%	19,2%
Ciencias de la Salud	10,0%	3,7%	1,3%	1,9%	4,8%	21,7%
Ciencias	1,8%	1,2%	0,3%	0,2%	0,8%	4,4%
TOTAL	44,9%	17,6%	6,5%	8,8%	22,1%	100%

²⁰ Fuente: Estudio Fundación UNIVERSIA.

Como se puede apreciar, hay una notoria diferencia porcentual del conjunto de ramas del conocimiento, con respecto a la de Ciencias sociales y jurídicas, la cual destaca sobre el resto con un porcentaje de casi la mitad del alumnado.

Aunque esta sea la línea general de actuación, es interesante hacer mención a aquellas personas con discapacidad que optan por la rama de Ciencias de la Salud. Aparentemente puede parecer una rama menos “adecuada” para las personas que poseen discapacidad, y que sin embargo tal y como muestra la tabla, resulta ser la segunda opción más popular.

Según un artículo online²¹ de Eva Martínez Arredondo, en el que se expone la experiencia de las personas con discapacidad en la realización del MIR, se cuenta la situación de los estudiantes con diversidad funcional que se enfrentan a la prueba de acceso MIR. Estos estudiantes, para realizar los trámites, deben seguir exactamente los mismos procedimientos que las personas sin discapacidad, y en el caso de necesitar una adaptación al examen, como por ejemplo la realización del examen en braille, disponer de los enunciados con letra ampliada, la asistencia de un intérprete del lenguaje de signos, o incluso la posibilidad de poder ampliar la duración del examen, se deberá realizar un escrito independiente dirigido al Ministerio de Sanidad.

Existe una normativa aprobada en 2012, que exige que el 7% de las plazas de formación sanitaria especializada ofertadas estén reservadas para personas con discapacidad. Este cupo se aplica cuando queda el 7% de las plazas sin adjudicar y aún hay personas con discapacidad sin plaza. En 2016-2017 hubieron reservadas un total de 544, de las cuales 443 fueron solicitadas por los MIR.

En este paso, los estudiantes con diversidad funcional también se encuentran muchas veces ante una situación de desinformación, al no saber muy bien qué especialidad puede ser más conveniente en relación a su situación particular, pues el Ministerio deja a criterio del estudiante su decisión, y aunque los términos de elección resulten claros, no siempre se

21

<http://www.diariomedico.com/medico-joven/estudiar/mir/noticias/mir-con-discapacidad-que-diferencias-existen-en-el-examen-y-la-asignacion-de-plaza>

otorgan las medidas suficientes para un correcto desarrollo de la elección, pues además, las plazas que quedan asignadas en ese cupo del 7%, son la mayoría de Derecho de Familia o Trabajo, quedando también las aspiraciones del estudiante limitadas a lo que se les ofrece, siendo un fallo del sistema.

En la otra vertiente de la tabla, vemos que las muestras clasifican a su vez a los estudiantes según el tipo de discapacidad. En primer lugar, los alumnos que poseen una discapacidad física se posicionan en un 44,9% del total de partícipes en el estudio, mientras que en tercer puesto, por delante de aquellos con discapacidad auditiva y visual, se encuentran los estudiantes con discapacidad psíquica con un porcentaje de 17,6 sobre el total. Este dato ha resultado ser interesante, pues en una primera aproximación al objeto del trabajo, podríamos deducir que es más sencillo cursar una educación de grado superior para las personas que tienen una dificultad visual o auditiva, que no una para aquellos que tienen una discapacidad psíquica.

Para finalizar con este apartado, cabe hablar también de las elecciones que realizan los estudiantes con diversidad funcional al tiempo que van avanzando en el grado de especialización de sus estudios. A medida que los estudios van especializándose y aumentando su dificultad, se va reduciendo el número de estudiantes con diversidad funcional que se matriculan en ellos. La cifra total de estudiantes que han cursado un **posgrado o máster universitario**, según los datos recogidos en el tercer estudio UNIVERSIA que recopila un total de cincuenta y cinco universidades españolas, se sitúa en **1.529 estudiantes**.

La diferencia entre varones y mujeres es escasa pero existente en los tres estadios de formación que vamos a mencionar a continuación. La mujer se encuentra infrarrepresentada con respecto al hombre tanto en grado, como en el posgrado o máster y en el doctorado, suponiendo las cifras un 48,2%, 47,3% y 43,6% respectivamente del total de los estudiantes.

En este escalón, los estudiantes con discapacidad física, son los que se llevan el mayor porcentaje de acceso, posicionándose con un 44,8% del total. A diferencia de los estudios de grado, aquí la discapacidad con menos representatividad es la auditiva, adelantada por la

psíquica por tan solo un punto del porcentaje total. Con respecto a las ramas de conocimiento, se mantiene la prevalencia de las ramas de Ciencias Sociales y Jurídicas, siendo esta decisión la optada por casi la mitad del total de los estudiantes. Por contraparte a lo que ocurre en los grados, la decisión de realizar másteres en Ciencias de la Salud es la opción menos elegida, con un 3,7 puntos del porcentaje total, poniéndose por delante las ramas relacionadas con Artes y Humanidades.

Por último, cuando se alcanza la cúspide de los estudios, es decir, el **doctorado**, el número de estudiantes con diversidad funcional que acceden a él se sitúa en 511, manteniendo la igualdad porcentual entre sexos; lo que también se mantiene es la predilección por la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas, aunque en este estamento, las Ciencias de la Salud vuelven a adquirir relevancia, con un porcentaje de 21,9% sobre el total.

Las discapacidades más y menos representadas son la física y la auditiva respectivamente, al igual que en los supuestos anteriores, configurándose así un patrón de actuación en el que es el hombre con discapacidad física que desarrolla su doctorado en Ciencias Sociales y Jurídicas, el perfil predominante.

3.2. El proceso de aprendizaje.

La segunda fase por analizar es el proceso de aprendizaje en sí. Se pretende ahondar en cómo es la vida universitaria del conjunto de estudiantes con diversidad funcional que acceden a los estudios de grado, posgrado o doctorado. Tras la lectura e investigación de todo el proceso que recorren estos estudiantes, existen varias líneas temáticas en las que se han detenido numerosos académicos, lo cual nos lleva a pensar que se pretende probar si efectivamente se está buscando la consecución de una plena educación inclusiva en los estudios superiores universitarios.

Por tanto, las cuestiones que se van a analizar en este apartado del trabajo son: en primer lugar, averiguar si el cuerpo docente que se encuentra a cargo de la educación del alumnado con diversidad funcional está correctamente capacitado o no para gestionar los problemas relativos

a la inclusión, y la segunda cuestión a resolver es si se promueven e instauran por parte de la universidad la correcta adaptación tanto para la metodología de los sistemas de evaluación, como de los recursos para facilitar el entendimiento y fomentar la participación de este porcentaje del alumnado.

3.2.1. Los Servicios de Apoyo de las universidades para las personas con discapacidad.

La Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, introduce la creación de *“programas específicos sobre la igualdad de género, de ayuda a las víctimas del terrorismo y el impulso de políticas activas para garantizar la igualdad de oportunidades a las personas con discapacidad”*.

Para ello, debemos situarnos en su Disposición adicional cuarta, que desarrolla los programas específicos de ayuda:

*“Las Administraciones Públicas competentes, en coordinación con las respectivas universidades, **establecerán programas específicos** para que las víctimas del terrorismo y de la violencia de género, así como **las personas con discapacidad, puedan recibir la ayuda personalizada, los apoyos y las adaptaciones en el régimen docente”**.*

Asimismo, en su Disposición adicional vigésima cuarta, de la inclusión de las personas con discapacidad en las universidades, indica que:

“1. Las Universidades garantizarán la igualdad de oportunidades de los estudiantes y demás miembros de la comunidad universitaria con discapacidad, proscribiendo cualquier forma de discriminación y estableciendo medidas de acción positiva tendentes a asegurar su participación plena y efectiva en el ámbito universitario.

2. Los estudiantes y los demás miembros con discapacidad de la comunidad universitaria no podrán ser discriminados por razón de su discapacidad ni directa ni indirectamente en el acceso, el ingreso, la permanencia y el ejercicio de los títulos académicos y de otra clase que tengan reconocidos.

3. Las universidades promoverán acciones para favorecer que todos los miembros de la comunidad universitaria que presenten necesidades especiales o particulares asociadas a la discapacidad dispongan de los medios, apoyos y recursos que aseguren la igualdad real y efectiva de oportunidades en relación con los demás componentes de la comunidad universitaria”.

Y es precisamente en este marco en el que se crean los Servicios de Apoyo a Personas con Discapacidad de las universidades.

Los Servicios de Apoyo a Personas con Discapacidad de las Universidades, es otro de los puntos fundamentales que ayudan a que el proceso de aprendizaje del estudiante con diversidad funcional evolucione de una forma afable y productiva en el curso de los años que discurra en el centro de educación superior. De las cincuenta y cinco universidades participantes en el Estudio UNIVERSIA, el 100% aseguran tener un Servicio de Apoyo funcional encargado de la atención a los estudiantes con discapacidad.

La existencia de una eficaz dotación de estos servicios de apoyo, orquestados bajo un sistema de presupuestos estable, que supongan una prestación de servicios de forma transversal y multidisciplinar para los estudiantes de apoyo, que se encarguen de impulsar nuevas medidas de accesibilidad para el alumnado, y proporcionen ayudas técnicas o asesoramiento para el profesorado — muy necesario como luego veremos— puede significar el avance o el retroceso de un sistema educativo hacia la consecución de un sistema de mayor calidad.

Las universidades mantienen una opinión unilateral acerca de la finalidad y el propósito de estos Servicios de Apoyo en las Universidades, y es el de garantizar la plena inclusión y

participación activa del cuerpo estudiantil con discapacidad, siempre teniendo en cuenta su individualidad, y proporcionándoles todas las oportunidades en igualdad de condiciones a las del resto de estudiantes. Y además de los ya enunciados, estos Servicios de Apoyo concretan en sus planes de funcionamiento una serie de objetivos entre los que se encuentran el proporcionar información, formación y apoyo a la comunidad universitaria en la aplicación efectiva de las políticas y normativas de inclusión para las personas con discapacidad, o promover un cambio cultural en los centros y servicios que atienden a personas con discapacidad acorde con una concepción actualizada y una organización moderna de dichos centros y servicios

En el Estudio UNIVERSIA, son los estudiantes con discapacidad los que expresan sus opiniones con respecto al Servicios de Apoyo a Personas con Discapacidad en la Universidad. Del total de encuestados, un 37% de estudiantes afirman que no han recurrido al Servicio de Apoyo, frente al 63% que indican que sí lo han utilizado al menos una vez durante su estancia en la Universidad.

En cuanto a las razones que aducen del grupo de los que no han recurrido a este Servicio, es relevante que, mientras un 58% ha respondido que no ha acudido porque no ha necesitado ningún servicio de los que se proporcionan en el mismo: adaptaciones y apoyos, asesoramiento, etc..., la sorprendente cantidad de un 42% afirma no haber ido por no conocer este tipo de servicio en su universidad. De aquí extraemos una importantísima falta de información al alumnado por parte de la Universidad a la hora de transmitir los Servicios existentes en centro y más, cuando van dirigidos a este público en concreto.

También se realiza una encuesta en relación a qué servicios de forma específica han sido utilizados por los estudiantes con discapacidad. De entre ellos destacan la solicitud de medidas de accesibilidad (28,1%), el asesoramiento sobre sus derechos (22,66%) y las adaptaciones curriculares (19,94%). Aunque solo un 6,34% acude al servicio para recibir orientación laboral, ya que existe en las universidades un área de Empleo que ya presta este servicio y en

último puesto, un 2,42% manifiesta haber ido al servicio por otras razones, como por ejemplo para formular quejas y sugerencias.

Otras opciones mediante las cuales los estudiantes pueden obtener ayuda con respecto a la gestión de sus peticiones son las organizaciones de atención a la discapacidad y a sus familias, y muy raramente se redirige la gestión a través de una Fundación (un 5,5%).

En lo relativo a la financiación y gestión de los Servicios de Apoyo a las Universidades, nos vamos a detener más adelante, en el apartado 3.4. pues a efectos de entender el global del trabajo de una forma más completa, se ha decidido a indagar un poco más en lo relativo a los sistemas de financiación de estos Servicios.

3.2.2 La adecuación de la labor docente ante la diversidad funcional.

Esta cuestión, es sin duda uno de los temas que conforman una de las mayores barreras para que adolezca la completa inclusión en los estudios superiores universitarios. En el sistema de educación superior, nos encontramos con una insuficiente formación del profesorado que se encuentra a cargo de una amalgama de estudiantes que, de acuerdo con lo que se ha ido configurando tal y como hemos visto a lo largo de la historia, aboga fervientemente por un sistema inclusivo en el que convivan tanto estudiantes con diversidad funcional, como sin ella.

Lo recurrente en estas situaciones, es que los profesores ante el posible reto de mejora que podría suponer la formación de un estudiante con diversidad funcional, no se sientan preparados para la tarea ni apoyados por la entidad superior, en este caso, la Universidad. Cuando se supone que nos encontramos amparados bajo el marco de educación inclusiva, es la labor docente la que debería implicar una atención adecuada a la diversidad; sin embargo ésta se ve mermada debido a que los artífices, es decir, el personal docente, la entienden como una “carga docente”, más que como una oportunidad de superación profesional. Esto, sumado a la independiente relación profesor-alumno que se suele dar en las universidades, desemboca en

unos resultados para el alumnado muy diferentes a lo estipulado en el marco legal de la educación inclusiva.

Tal y como se puede deducir a raíz de este punto de partida, es de suma importancia el desarrollar competencias formativas que ayuden a los profesionales educativos del sector universitario a desempeñar las tareas y funciones que puedan ajustarse a la realidad educativa de la inclusión²² de las aulas.

La investigación que han llevado a cabo Redruello, Quesada, Aguilera y de Andrés²³, pretende partir de las opiniones que manifiestan los propios alumnos con diversidad funcional y del propio cuerpo docente, para así encontrar qué mecanismos deberían ponerse en marcha para conseguir la evidente educación inclusiva en la etapa educativa universitaria.

De esta investigación, se obtiene que más del 60% de los estudiantes con diversidad funcional consideran que el profesorado necesita formación específica con respecto a sus aptitudes excepcionales, existiendo así una valoración negativa generalizada de los alumnos con respecto a los profesores.

Según Martínez Segura²⁴ en su estudio realizado en 2011, la formación más adecuada para los profesionales docentes universitarios con estudiantes con discapacidad, debería basarse en la estimulación de herramientas que les ayudarán a modificar y adaptar las prácticas y el currículo académico, creando nuevas metodologías que faciliten la consecución de los objetivos para las personas con discapacidad. Sin embargo, la histórica tradición docente universitaria cae en un maniqueísmo inamovible en el que los profesores se ven muchas veces incapaces de realizar este tipo de cambios metodológicos, lo cual conlleva que este porcentaje

²² 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.

²³ Redruello, R. A., Quesada, A. R., Aguilera, J. L., & de Andrés, C. (2014). “La formación del profesorado universitario: mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado con discapacidad”. *Tendencias Pedagógicas*, 23, 271-300.

²⁴ Martínez Segura, M^a. J. (2011). Formación de maestros, atención educativa a alumnos con plurideficiencia y estimulación sensorio motriz. REIFOP, 14 (1), 137-150. (Enlace web: <http://www.aufop.com> – Consultada en fecha (05-06-18):

del alumnado se encuentre incómodo e inseguro en sus clases, al no estar en igualdad de participación y seguimiento de las clases y prácticas.

De hecho, es interesante mencionar, que dentro del porcentaje de los propios profesores que nunca han tenido un alumno con discapacidad en sus aulas (cifra que asciende al 42.3%), un 10% admiten que se sentirían incómodos ante la presencia de un alumno con diversidad funcional. De ahí que sean los propios profesores en su mayoría, los que soliciten una correcta formación específica en educación especial, para así poder atender a la diversidad en el aula de la forma más inclusiva posible y atajar de raíz el tabú social que suponen las personas con discapacidad.

Como respuesta a esto, encontramos que en el III Estudio de la Fundación UNIVERSIA, dentro de las instituciones académicas participantes en el estudio, se ofertan periódicamente programas de formación al profesorado para que los docentes puedan de hecho, seguir actualizando y ampliando sus conocimientos en educación inclusiva. En el curso 2015/2016 se han formado a un total de 7.978 profesores en materia de discapacidad, sensibilizando y concienciándolos respecto a la realidad de la discapacidad en las aulas.

Una de las cualidades imprescindibles que debiera poseer un profesor que practica la educación inclusiva, sería la de ser capaz de integrar al estudiante con diversidad funcional en las situaciones que le resultasen más óptimas para el desarrollo de sus potenciales virtudes y competencias. Para esto, como ya se ha dicho, es necesario poseer un bagaje teórico y práctico sobre discapacidad, aunque también unos buenos conocimientos base sobre inclusión, que se llevan a cabo a través de la formación por parte de cada centro de educación superior.

El uno sin el otro no conseguirían llevar a buen término la ejecución del marco internacional expuesto por la Convención Internacional de las Personas con Discapacidad, ni las normas nacionales que la han transpuesto en nuestro ordenamiento jurídico.

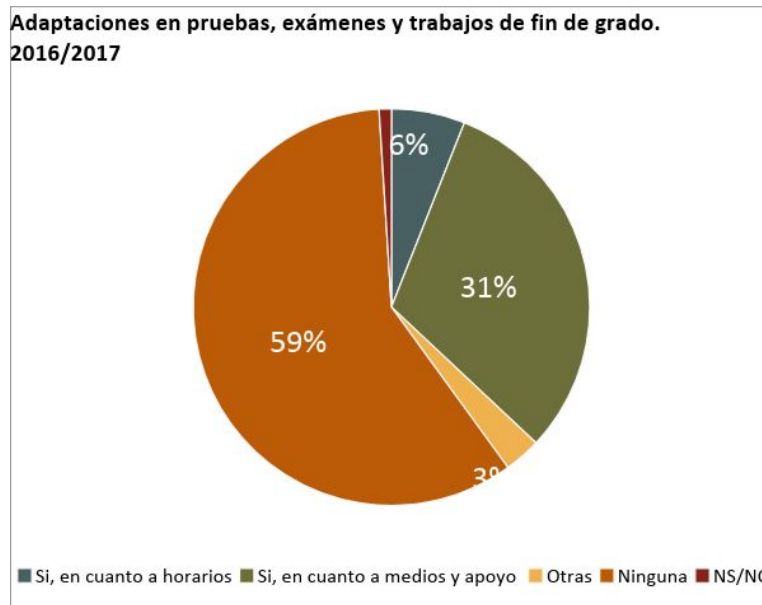
3.2.3. La adaptación a las metodologías de evaluación y a los recursos.

El estudio antes mencionado de Redruello, Quesada, Aguilera y de Andrés, también analiza desde el punto de vista de los estudiantes, si existe o no la necesidad de adaptación metodológica y de recursos a sus características especiales durante el proceso formativo. Según los estudiantes, el 89% opinan que sí se requiere de algún tipo de adaptación en la metodología y/o en la evaluación. Con respecto a la evaluación opinan que deberían implantarse medidas tales como una evaluación continua con más peso, ampliación del tiempo, modelo y formato del examen, haciendo uso de exámenes orales en todas las materias o un mayor uso de materiales tecnológicos que faciliten la realización del examen por parte de este colectivo estudiantil.

En el estudio UNIVERSIA, los estudiantes han expresado sus vivencias en relación a las adaptaciones proporcionadas durante el proceso de evaluación de los estudiantes mediante pruebas, exámenes y trabajos fin de grado.

Existe un 40% que han manifestado que sí han utilizado alguna medida de adaptación, sobre todo en lo que se refiere a las relacionadas con adaptaciones vinculadas a medios y apoyos que configura el 31% del total, como por ejemplo: la realización de pruebas en espacios aparte, uso de productos de apoyo, Intérpretes de Lengua de Signos, exámenes adaptados, etc. Un 6% de los encuestados afirma que se acogieron a la ampliación del tiempo en los exámenes o exposiciones.

Y asimismo, una mayoría (59%) afirma no haber solicitado ningún tipo de adaptación. Además, aunque no está representado en la gráfica posterior, pero los estudiantes afirman que la mayor parte de las adaptaciones se les han otorgado mediante los Servicios de Apoyo a Personas con Discapacidad de las diferentes universidades, (58%)



En la encuesta de Redruello, los estudiantes realizaban propuestas sobre métodos que les ayudaban a “acceder” al grado, pero no llegan a considerar la posibilidad de que se puedan llevar a cabo las modificaciones metodológicas, en el mismo currículum académico. Estas podrían realizarse mediante la eliminación de ciertos objetivos, contenidos o criterios de evaluación, que garantizaran, en primer lugar, la igualdad de oportunidades y equipararan a los estudiantes con diversidad funcional al mismo nivel que el del resto del alumnado, y en segundo lugar, para incorporar las cuestiones del *Diseño Curricular para Todas las Personas*.

El cambio en el currículum es una de las estrategias fundamentales que se proponen en aras a responder de forma consecuente con las necesidades de todos los estudiantes. Éste debería ser un currículum abierto y dinámico, que estuviese diseñado de forma que adaptara su forma metodológica y estructural de acuerdo a las necesidades de cada estudiante en concreto. Se pasaría de un currículum dividido en la consecución de materias concretas, a uno diversificado, interdisciplinar y funcional. Diversificado, con respecto al modo de aprendizaje de cada estudiante, interdisciplinar, estimulando así el interés de los estudiantes y sobre todo funcional. Funcional, preparando a los alumnos a los futuros retos de la vida y que no centrándose solo en la superación de la etapa académica.

Hacia este modelo es hacia lo que apunta el Libro Blanco del Diseño para Todos en la Universidad²⁵, donde se hace latente también la necesidad de que los profesionales y los medios sean los necesarios para obtener la solvencia a la hora de generar soluciones ante los problemas de integración.

En otro orden de cosas, en cuanto al análisis cualitativo de los servicios que reciben, es de importante mención la opinión de los estudiantes acerca del uso de recursos tecnológicos que les ayuden a participar de forma inclusiva en el curso académico. Éstos consideran que el acceso a ellos, junto con la facilidad que les supondría el seguimiento de las explicaciones magistrales y la elaboración de las prácticas, viene muy determinado por la “buena voluntad” del profesorado, y lo comprometidos o no que estén con sus tareas docentes.

De esto y de lo anterior, se deduce la necesidad imperiosa de desarrollar planes de información, formación, organización y planificación para mejorar la educación inclusiva del estudiantado con discapacidad y que estos alumnos no supongan un incremento de la “carga” para el personal docente, sino un aliciente.

Lo expuesto acerca del cambio de currículo, debería ser una reforma que viniese impuesta desde un marco normativo superior al de las entidades universitarias, y para ello se necesita una iniciativa legislativa contundente y bien fundamentada que proporcione las herramientas a las Universidades, y que otorgue la validez estatal de los títulos que hayan sufrido estos cambios curriculares.

²⁵ Fundación ONCE & Instituto de Mayores y Servicios sociales, 2006

3.3. Fin de la etapa Universitaria. Marco legal de inclusión de las personas con discapacidad.

Llegamos a la última fase, al momento en el que los estudiantes con discapacidad finalizan los estudios de grado, posgrado o doctorado y deben hacer frente al mercado laboral. Desde la Universidad, los Servicios de Apoyo antes estudiados realizan programas de orientación e intermediación profesional y laboral, sin embargo de entre los estudiantes encuestados, el 80% no han hecho uso de estos servicios de orientación profesional. Del 20% restante que sí han hecho uso de estos servicios, la respuesta ha sido altamente gratificante pareciéndoles útiles los medios de los que poseen estas oficinas en aras a facilitarles la inserción laboral.

Los estudiantes con discapacidad en relación al otorgamiento de estos servicios en las oficinas de Apoyo reclaman una serie de cambios: En primer lugar, demandan que se otorgue una mayor relevancia a su inserción profesional y laboral, procediendo a flexibilizar los periodos y horarios de prácticas. También el impulso de la comunicación y coordinación interdepartamental entre el área de Apoyo a Personas con Discapacidad y el área de Empleo, y por último dar más promoción a la movilidad internacional mediante programas de Erasmus o similares, de los estudiantes con discapacidad para mejorar su currículum y de hecho, su empleabilidad.

Ante estas demandas, los Servicios de Apoyo reconocen no tratar adecuadamente este tema, así como la efectiva necesidad de la coordinación que demandan con el área de Empleo. Sin embargo, también hacen mención a la apremiante necesidad por parte de las empresas de sensibilización por parte de las empresas para que incorporen laboralmente a personas con estudios universitarios con *grandes discapacidades*.

Desde el punto de vista de las empresas, existen varias áreas temáticas que abordan la inclusión de las personas con discapacidad en el ámbito laboral. Por una parte, disponemos de las Cláusulas Específicas del Contrato Indefinido de Personas con Discapacidad, correspondiente al área de Derecho Laboral, y por otra, en relación al ámbito fiscal, están las

exenciones que se realizan en el Impuesto de Sociedades por tener en plantilla cierto número de personas con discapacidad.

Con respecto a las cláusulas específicas del contrato indefinido de personas con discapacidad deben tenerse en cuenta cuatro puntos eje: En primer lugar, los requisitos de los trabajadores, en segundo, los requisitos de la empresa, seguidos de los incentivos que supone, y por último las obligaciones que conllevan para la empresa.

No cualquier trabajador puede beneficiarse de este tipo de cláusulas — como resulta evidente —, pues van dirigidas a un sector en concreto. Y los requisitos que deben cumplir los trabajadores son los siguientes, de acuerdo a la Ley 43/2006, de 29 de diciembre, para la mejora del crecimiento y del empleo:

- Ser trabajador con *discapacidad con un grado igual o superior al 33% reconocido como tal por el Organismo competente*, o pensionistas de la Seguridad Social que tengan reconocida una pensión de incapacidad permanente en el grado de total, absoluta o gran invalidez, o pensionistas de clases pasivas que tengan reconocida una pensión de jubilación o de retiro por incapacidad permanente para el servicio o inutilidad.
- Estar inscrito en el Servicio Público de Empleo.

Además, salvo en los casos en los que se trate de personas con especiales dificultades para su inserción laboral²⁶, El trabajador no debe haber estado vinculado a la empresa, grupo de empresas o entidad en los veinticuatro meses anteriores a la contratación mediante un contrato por tiempo indefinido, y quedarían excluidos los trabajadores que hubiesen finalizado su relación laboral de carácter indefinido tres meses antes a la formalización del contrato.

²⁶ Las personas con especiales dificultades para su inserción laboral son: a) Personas con parálisis cerebral, personas con enfermedad mental o personas con discapacidad intelectual, con un grado de discapacidad reconocido igual o superior al 33 por 100. b) Personas con discapacidad física o sensorial, con un grado de discapacidad reconocido igual o superior al 65 por 100

Para que una empresa pueda solicitar los beneficios de la contratación de los trabajadores con discapacidad por tiempo indefinido a jornada completa deberán, en todo caso: Hallarse al corriente del cumplimiento de sus obligaciones tributarias y de Seguridad Social, y no haber cometido infracciones muy graves que supongan la exclusión de las empresas al acceso de los beneficios derivados de la aplicación de los programas de empleo. Las empresas deben ir a la correspondiente Oficina de Empleo en aras a solicitar los trabajadores con discapacidad.

Según el marco legal estipulado, existen una serie de incentivos que fomentan y al fin y al cabo alientan a que las empresas aumenten su nivel de contratación de las personas con diversidad funcional. La más relevante es la subvención de 3.907€ por cada contrato que se celebre a tiempo completo, y en caso de ser a tiempo parcial, el importe de la subvención será reducido en la parte proporcional. La Seguridad Social también realiza una serie de bonificaciones con respecto a las cuotas empresariales, que en aras a simplificar hemos plasmado en esta tabla,

Contrato a tiempo completo:		Hombres	Mujeres
Trabajadores sin discapacidad severa	Menores de 45 años	4.500€/año	5.350€/año
	Mayores de 45 años	5.700€/año	5.700€/año
Trabajadores con discapacidad severa	Menores de 45 años	5.100€ año	5.950€/año
	Mayores de 45 años	6.300€/año	6.300€/año

En el caso en el que la contratación se realice a tiempo parcial, la cuantía de las bonificaciones iría en proporción a lo establecido en el artículo 2.7 de la Ley 43/2006, de 29 de diciembre, según la redacción que se da en el artículo 6.2 de la Ley 27/2009, de 30 de diciembre.

Ya no sólo en contratación, sino que las empresas también pueden obtener por un importe máximo de 901,52€ subvenciones para la adaptación de los puestos de trabajo, en aras a la eliminación de barreras o dotación de medios de protección personal.

En el Impuesto de Sociedades, en su artículo 38, se estipulan las deducciones que se pueden obtener por tener en la empresa a un trabajador con discapacidad. Por cada persona/año de incremento del promedio de plantilla de trabajadores con discapacidad en un grado igual o superior al 33% e inferior al 65%, se realizará una deducción de la cuota íntegra de 9.000€. Y será la misma de 12.000€ cuando la discapacidad sea en un grado superior o igual al 65%.

Sin embargo, el estado, frente a la dotación de estas bonificaciones se cubre con una serie de requisitos que deben cumplir las empresas en aras a mantener la estabilidad de los trabajadores y así asegurarse del cumplimiento de los requisitos. Por tanto, las empresas están obligadas a mantener la estabilidad de estos trabajadores por un tiempo mínimo de tres años, y en caso de un cese voluntario, o despido procedente, deberán sustituir estos trabajadores por otros con discapacidad. Sin embargo, en caso de incumplimiento de estos requisitos, se deberá proceder al reintegro de las cantidades recibidas en subvención, en parte proporcional al tiempo que el trabajador no esté en la plantilla.

No hay que finalizar este apartado sin realizar una breve comparativa con respecto a otros países europeos que, incentivados por los suculentos beneficios que proporciona el Estado, así como las facilidades a la hora de adaptación del entorno laboral y de los recursos para el desarrollo laboral de las personas con discapacidad, tienen una mayor tasa de empleabilidad de este colectivo. En España, aun a pesar de las medidas antes expuestas, hace falta una concienciación y sensibilización por parte del Estado hacia las empresas en aras a otorgar

facilidades que ayuden a que las empresas entiendan la incorporación de estas personas como un plus en su inclusión, y no una “carga”.

3.4. Financiación a los Programas Universitarios de Educación Especial.

Este apartado del trabajo, y último epígrafe del mismo, pretende de una forma genérica, acercar la realidad con la que conviven las Universidades a la hora de afrontar los gastos que suponen las concretas medidas de apoyo para los estudiantes con diversidad funcional, tales como las exenciones en el pago de las matriculas y adaptación de recursos. Para ello, hacemos uso del Informe realizado por la Fundación ONCE: *Universidad y Discapacidad: Apuntes sobre la financiación de los servicios de atención a la discapacidad en las Universidades Públicas españolas*. El cual, a través de un cuestionario a veinticinco universidades públicas españolas²⁷ consigue realizar un completo análisis sobre los métodos de financiación a los Servicios de Apoyo de las Universidades para Personas con Discapacidad del 50% del conjunto universitario español, y se ha cubierto el 77,45% del total de alumnos con discapacidad matriculados en las Universidades Públicas .

Valiéndonos del Informe que realiza la ONCE, hemos estructurado el siguiente apartado en dos preguntas básicas acerca de la financiación de las Universidades en aras a entender mejor el complejo entramado que supone, y encontrar soluciones para poder implementar u optimizar los presupuestos dedicados a los Servicios de Apoyo de las Universidades.

En primer lugar, vamos a ver cuáles son las fuentes de financiación de las Universidades; en segundo lugar, se pretende responder a la cuestión acerca de cuál es el impacto del coste de los servicios y programas sobre discapacidad en el cómputo general de la Universidad, es decir, el coste de los diferentes servicios que presta la Universidad. Por último y en relación a los datos proporcionados, se plantean una serie de propuestas orientadas a garantizar la estabilidad y el mantenimiento de los servicios y programas de atención a la discapacidad en las Universidades.

²⁷ ANEXO II. Compendio de Universidades partícipes en el Informe de la Fundación ONCE

3.4.1. Fuentes de financiación de los servicios de atención a estudiantes con discapacidad

En relación a las fuentes de financiación propia de cada Universidad, se ha comprobado que las fuentes básicas son de carácter público y provienen de: Las transferencias efectuadas por las Comunidades Autónomas, seguida de las provenientes del Estado y por último de las tasas y precios públicos que abonan sus estudiantes.

La mayor parte de esta financiación de las fuentes públicas, se destina a la financiar los gastos corrientes²⁸ del funcionamiento de la universidad, así como los gastos de capital²⁹ de las Universidades. Un 87,84% de esa financiación externa procede de transferencias efectuadas por las Comunidades Autónomas. Por tanto, se observa la importancia de la financiación externa que se impone de manera sobresaliente sobre el resto de financiación. Le sigue la financiación propia de cada Universidad que se obtiene mediante servicios prestados tanto a la Comunidad universitaria como al exterior³⁰ y que representa un 18,54%, y en su mayor parte resultan de los ingresos obtenidos por el cobro de tasas, servicios académicos... etc.

Así vemos, que aunque las Universidades tengan una base de financiación propia, el porcentaje mayor proviene de fondos públicos externos, y que por ende, influye en la atención a la discapacidad, y sustenta los gastos producidos por el funcionamiento del servicio de atención a estudiantes con discapacidad.

Siguiendo con los objetivos de inclusión, no discriminación y procuración de igualdad de oportunidades para todos que han sido enunciados a lo largo de todo el trabajo, las Universidades no sólo poseen este sistema de financiación básica, sino que además tienen programas de financiación que se encuentran condicionados a objetivos a través de los contratos-programas, los cuales han sido utilizados en materia de discapacidad en algunas Comunidades Autónomas como Andalucía y Aragón, obteniendo resultados satisfactorios.

²⁸ Los gastos de personal, suministros de material, electricidad, intereses, arrendamientos, subvenciones o becas que otorgan,...

²⁹ Los destinados a investigación, inversiones, infraestructuras tales como obras o equipamientos, movilidad,...

³⁰ Precios públicos, venta de bienes, compensación por la utilización de infraestructuras, rendimientos patrimoniales, etc.

Fuera de este sistema de financiación básica, no cabe dejar de lado las ayudas monetarias y formativas que otorgan las empresas privadas, a través de sus Fundaciones, como es el caso por ejemplo de la ONCE y su Fundación. Las Fundaciones como la de la ONCE, o MAPFRE, realizan programas de Educación Inclusiva, que incorporan herramientas informativas a los futuros estudiantes universitarios, proporcionándoles así un primer contacto con el nuevo centro, y mostrándoles las herramientas a las que van a poder acceder. Este tipo de Programas impulsados por las Fundaciones en épocas de verano, son muy importantes ya que reducen el problema que contemplamos en el epígrafe relacionado con el acceso a la Universidad, ya que los estudiantes adquieren seguridad e información sobre su nuevo entorno de formación.

Otros programas relevantes son los relativos al impulso de proyectos inclusivos, los cuales se dirigen a fomentar el empleo, la formación y la inclusión socio-laboral de las personas con discapacidad, así como, el Banco de Productos de Apoyo en cuanto a iniciativa de enorme interés que ha servido para que muchos estudiantes con discapacidad puedan realizar las actividades de la vida académica sin ninguna dificultad (Fundación UNIVERSIA).

Estas acciones deben obtener un reconocimiento, por cuanto ayudan y complementan al sistema público universitario en la conquista por la igualdad de oportunidades de sus estudiantes con discapacidad, debiendo tener siempre el carácter de complementarias a las acciones principales que entendemos deben financiarse con cargo a las arcas pública.

3.4.2. Análisis económico de los servicios y programas de atención a la discapacidad

La segunda pregunta que se suscita al inicio del apartado, es la relativa al impacto del coste de los servicios y programas sobre discapacidad, en lo que sería el cómputo general de la Universidad.

Entre las Universidades pioneras en la prestación de programas de atención a la discapacidad encontramos las Universidades de Valencia (1992), Jaume I (1992), Murcia (1993), Pompeu

Fabra (1994), Cantabria y Politécnica de Valencia (1996), Salamanca y Alicante (1997) Autónoma de Madrid y Carlos III (1998).

El gran peso del coste del Servicio de Atención a la Discapacidad, se destina a cubrir los costes de personal, que abarca al personal técnico dedicado a la atención del colectivo, pero no a los Intérpretes, asistentes u otros recursos humanos, pues estos van imputados a otros programas más específicos.

El resto del presupuesto, que abarca un 26% aproximadamente, es el que se destina a programas de desarrollo de los mencionados Intérpretes de Lengua de Signos — siendo el programa más costoso, para el que se designa el 48,9% del presupuesto del servicio dedicado a los programas —, transporte adaptado, ayudas técnicas, programa de asistente personal — únicamente ofertado en ocho universidades de las 25 encuestadas, lo cual les supone el 8,15% del presupuesto destinado a programas —, programas de ayudas económicas y cursos de formación y sensibilización, y lo cual se traduciría en una media de 167€ por alumno/a en lo respectivo al presupuesto destinado a programas.

En relación a los productos de apoyo, representan el 17,9% del presupuesto, compuestos por equipos de frecuencia modulada, lupas, grabadoras, Ipads, grúas.. etc. Por lo general son las propias Universidades las que adquieren estos productos cuando no son donados por Fundaciones como la ONCE o Univesia.

De acuerdo con lo visto, se redacta una propuesta de financiación, que consiste en un sistema directo entre la Comunidad Autónoma y sus Universidades para dotar a los estudiantes universitarios con discapacidad de todos los recursos necesarios con los que poder cursar sus estudios en igualdad de condiciones que el resto de sus compañeros. Esta propuesta de financiación consta de dos grandes bloques: la financiación fija y la financiación variable en función de los recursos que precisen los estudiantes con discapacidad.

Junto a esto, en relación con la adopción de acuerdos, se propone crear una mesa sectorial, que cuenten con la representación del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes; el Ministerio

de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad; las Comunidades Autónomas representadas por sus Directores Generales de Universidades y de Discapacidad; la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) y el Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI).

En esta mesa sectorial lo que se pretende es, impulsar por una parte un mayor nivel de actuaciones autonómicas en relación a las ayudas y becas y a la accesibilidad, y fomentar un contacto permanente entre la Dirección General de Discapacidad, la Dirección General de Universidades y el CERMI autonómico, en aras a avanzar en materia de discapacidad en la Universidad y por último consolidar adecuadamente la relación del CERMI con las Comunidades Autónomas en esta materia.

4. CONCLUSIONES.

Durante los últimos diez años, y a raíz de la inclusión de un artículo y una disposición adicional en la Ley Orgánica de Universidades del año 2001 (LOU), se ha observado el avance normativo que se ha llevado a cabo con respecto a la atención a la discapacidad en el ámbito universitario. Tras estas incorporaciones de la LOU de 2001, entre los años 2001 y 2003 se produce un efecto en cadena en el que casi la totalidad de los Estatutos de las Universidades públicas incorporan en sus estatutos disposiciones que regulan el derecho a las personas con discapacidad a una educación inclusiva y a no ser discriminado, creando así los Servicios de Apoyo a las Personas con Discapacidad en las Universidades, primer paso hacia un gran avance cualitativo de la situación para los estudiantes con diversidad funcional.

En el año 2007, se aprueba la Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Universidades (LOMLOU) que introdujo una nueva serie de disposiciones, tales como el reconocimiento de derechos, la exención de precios públicos universitarios, o establecimiento de programas de becas y ayudas, entre otros. La LOMLOU también promovió la participación de estudiantes con discapacidad en programas de movilidad nacional e internacional; programas de tutorización que incluyen la realización de posibles adaptaciones metodológicas; la accesibilidad en la comunicación de las calificaciones, instalaciones e información accesible en cualquier proceso electoral... Sin embargo, tal y como hemos visto a lo largo del trabajo, aunque estas disposiciones ya se encuentren estipuladas en una Ley, conllevando en sí un gran avance, no todos los programas y concreciones han sido llevadas a cabo por las Universidades, o al menos, no de forma efectiva y palpable por los estudiantes con diversidad funcional.

Llegados a este punto, tras esta breve introducción de los más recientes acontecimientos en materia de educación superior, nos disponemos a responder de las cuestiones planteadas al inicio del trabajo, y que se han ido estructurando a medida que se desarrollaba el mismo.

La primera pregunta que se propone es la siguiente: *¿Hay una plena comprensión acerca de las implicaciones de una educación inclusiva?* En mi opinión, hoy en día, en el año 2018 sí se ha conseguido, al menos entender lo que incluye una educación inclusiva plena. Gracias a la

Convención Internacional para las Personas con Discapacidad (CIDPD), el conjunto de países, ya no sólo europeos, sino por todo el territorio global, han conseguido unificar los criterios y objetivos que debe procurar la educación inclusiva en todos los niveles educacionales. Sin embargo, hay una carencia a nivel teórico, pues es necesario establecer una definición común y consensuada de Educación Inclusiva que sirva de punto de arranque para su puesta en marcha de una forma efectiva y palpable de esos criterios y disposiciones concretas que sí están ya en el cuerpo legislativo.

En segundo lugar, atendiendo a las disposiciones legislativas analizadas, nace la pregunta acerca de si *se está dando un correcto uso de la normativa acerca de la Educación Inclusiva*. A mi juicio, es de urgente necesidad suprimir el desfase normativo existente y activar la actualización de las normas conforme a la CIDPD y al Texto Refundido de la Ley General de los derechos de las personas con discapacidad. Lo que de hecho es lo que se ha empezado a hacer a nivel autonómico con los nuevos Planes de Educación Inclusiva que hemos visto anteriormente. Asimismo, se deberían conectar todas las normas del ámbito educativo, universitario y de discapacidad, al igual que las administraciones públicas implicadas, a nivel estatal y autonómico en aras a garantizar de una forma unánime a nivel nacional el derecho a la educación, con igual contenido para todos los estudiantes en las universidades españolas.

Por último, con respecto al tercer apartado del trabajo y una vez ya identificadas las principales carencias y los problemas más relevantes del sistema educativo español, surgen las siguientes preguntas relacionadas: *¿Está el cuerpo docente suficientemente preparado para gestionar un alumnado con diversidad funcional?, ¿Están utilizando las Universidades los medios y recursos necesarios para la correcta inclusión de los alumnos con diversidad funcional en el seguimiento de los estudios?*

En mi opinión, creo que es necesario que para lograr una verdadera educación universitaria inclusiva, se vinculen a las Administraciones Públicas con la realidad existente en las universidades y se hagan partícipes de la consecución de esos retos a través de mesas sectoriales en las que se sometan a debate junto con entidades de tan relevante peso como el CERMI de cada Comunidad Autónoma, sólo así, al igual que ocurre con la financiación, se

puede acceder a la información y situación real de la aplicabilidad de las disposiciones normativas en relación a la educación inclusiva.

Entre los retos a los que se deben hacer frente, considero como prioritarios, la promoción e impulso de la formación del profesorado universitario en materia de inclusión y discapacidad, la cual quedaría vinculada de forma exponencial a la calidad de sus competencias y desarrollo profesional así como la modificación del desarrollo e implementación curricular conforme a los preceptos de la educación inclusiva, así como el Diseño para Todas las Personas. Es decir, no sólo buscar modificaciones materiales en cuanto a la accesibilidad a las instalaciones o a la utilización de recursos — que por otra parte deberían convertirse en herramientas de uso y acceso universal para todos los estudiantes con discapacidad — sino que, atendiendo a las necesidades especiales del alumno con diversidad funcional, se le modifique el currículo académico mediante la eliminación de ciertas barreras u objetivos en aras a equiparar sus oportunidades y condiciones a las del resto del alumnado.

En conclusión, la falta de formación e información en los agentes implicados, la falta de apoyo y recursos educativos y de normas universitarias actualizadas nos sitúan ante unos retos que hay que abordar transversalmente para lograr la educación universitaria inclusiva real. Esta transversalidad es fundamental en cuanto que debe abarcar todas las ramas normativas, y no situar a las personas con discapacidad en contadas normativas, sino que deben ser tenidos en cuenta en el completo marco legislativo, tal y como debería ocurrir con el tema de la laboralidad y empleabilidad de las personas con una educación superior universitaria.

Para finalizar, nos preguntamos: *¿Cómo es el sistema de financiación de las Universidades con respecto a los programas de apoyo de personas con discapacidad? ¿Necesita mejora?* Tras el análisis del informe realizado por la Fundación ONCE, se define el sistema de financiación de las Universidades en tres premisas que configuran los pilares de ésta: Resulta que las Universidades cuentan con dos fuentes principales de financiación; por una parte, las transferencias que realiza la Comunidad Autónoma a las Universidades de su ámbito territorial, y por otra, los precios públicos por servicios académicos que cobran las Universidades a sus propios estudiantes. Estas dedican entre el 65 y el 75% del gasto al coste

del personal que lleva a cabo los servicios, y el resto, lo dedican al desarrollo de los programas de apoyo, entre ellos el de Interpretación de Lengua de Signos.

Por último, los/as estudiantes con discapacidad tienen reconocidos una serie de derechos y servicios, que deben estar garantizados por parte de las Administraciones Públicas con el fin de poder ejercer en igualdad de condiciones su derecho a la educación, estipulado por la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y la normativa española.

En concordancia a estas características del sistema de financiación, se propone un sistema de financiación directo entre la Comunidad Autónoma y sus Universidades que dote a los estudiantes universitarios con discapacidad de los recursos necesarios con los que poder cursar sus estudios en igualdad de condiciones que el resto de sus compañeros, tal y como hemos desarrollado anteriormente.

La Educación Inclusiva avanza, y avanzará en los próximos años. Y es que el curso natural de los acontecimientos van abocados a un nuevo concepto de sociedad en el que la inclusión sea una de sus piedras angulares. Una sociedad dónde personas de distinto sexo, raza, con diversidad funcional, y distinta capacidad económica, se puedan unir bajo un mismo paraguas de derechos que les proporcione la seguridad de que van a ser tratados en las mismas condiciones que el resto de la sociedad en todos los aspectos; será entonces cuando podremos hablar de una completa Educación Inclusiva.

5. FUENTES DE INVESTIGACIÓN

5.1. LEGISLACIÓN

Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación en Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía (26 de diciembre de 2007)

Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Boletín Oficial del Estado (24 de diciembre de 2001)

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado (4 de mayo de 2006).

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) Boletín Oficial del Estado (10 de diciembre de 2013).

Programa Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad 2014-2018. Diario Oficial de la Federación: 30/04/2014, México

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

Real Decreto de Ordenación a la Educación Especial. RD 334/1985 de 6 de marzo.

Real Decreto de Ordenación de la Educación de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales. Real Decreto 696/1995 de 28 de abril. BOE 2/06/1995.

5.2. DOCUMENTACIÓN

Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2003). *Principios fundamentales de la Educación de Necesidades Especiales, recomendaciones para responsables políticos.*

Asamblea General de Naciones Unidas (2006) *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo.* Nueva York, <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>

Comité Español de Representantes de Personas con discapacidad CERMI (2010). *Manifiesto del CERMI Estatal con motivo del día Internacional y Europeo de las personas con discapacidad. Por una educación inclusiva real y efectiva.* Recuperado de boletin.cermi.es/render.aspx?fichero=625

Fundación Universia (2014). *Universidad y Discapacidad: Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad*

Fundación Universia (2015). *Universidad y Discapacidad: II Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad*

Fundación Universia (2016). *Universidad y Discapacidad: III Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad*

UNESCO (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos de la O.N.U.* Extraído el 5 de junio del 2018 desde la fuente. <http://www.encuentros-multidisciplinares.org/Revistan%C2%BA7/Declaraci%C3%B3n%20Universal%20Derechos%20Humanos%201.pdf>

UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Jomtien, Tailandia. Extraído el 5 de junio del 2018 desde la fuente <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf>

UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. Extraído el 5 junio del 2018 desde la fuente http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF

UNESCO (1999). *Salamanca cinco años después. Una Revisión de las actividades de UNESCO a la luz de la Declaración y el Marco de acción de Salamanca. Sección de Necesidades Educativas Especiales Dirección de Educación Básica*. París, Francia.

UNESCO (2000). *Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir con nuestros compromisos comunes y los seis marcos de Acción Regionales*. Extraído el 5 junio del 2018 desde la fuente: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>

UNESCO (2000). *Educación para todos en las Américas: Marco de Acción Regional*. Extraído el 5 de junio del 2018 desde la fuente: http://www.oei.es/quipu/marco_accion_americas.pdf

UNESCO (2003). *Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación: Un desafío, una visión*. Extraído el 5 de junio del 2018 desde la fuente: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001347/134785s.pdf>

UNESCO, (2004). *Temario Abierto sobre Educación Inclusiva. Materiales de apoyo para responsables de políticas educativas*. Santiago, Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. OLEAL/UNESCO.

UNESCO, (2006). *Datos Mundiales de Educación. 6o edición*. Extraído el día 1 de agosto del 2011 desde la fuente: http://www.oei.es/pdfs/Chile_datos2006.pdf

UNESCO, (2010). *Datos Mundiales de Educación*. 7o edición. Extraído el día 1 de agosto del 2011 desde fuente: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Chile.pdf

5.3. BIBLIOGRAFÍA

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.

Alcaín Martínez, E. ; Medina-García, M. (2017) “Hacia una educación universitaria inclusiva: realidad y retos.” *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, [S.l.], p. 4-19, mayo 2017. ISSN 2223-2516. Disponible en: <<http://revistas.upc.edu.pe/index.php/docencia/article/view/530/638>>.

Álvarez Robles, T. (2016) *Discapacidad y Universidad española: protección del estudiante universitario en situación de discapacidad*, Derecho del Estado n.º 36, Universidad Externado de Colombia, enero-junio de 2016, 3-39.

Arnaiz, Sanchez P.; Castejón Costa, J. L.; Garrido Gil, C. F.; Rojo Martínez, A. (1999). *Hacia una educación eficaz para todos los alumnos: Proyecto UNESCO en la Región de Murcia*. Actes de les II Jornades “Les Necessitats Educatives Especials a l’aula. Cap a una escola per tothom”(pp.46-70). Barcelona: Universitat Ramon Llull, Facultat de Psicologia i Ciències de l’Educació Blanquerna-MEC

Arnaiz, Sanchez P. (2002). “Hacia una educación eficaz para todos: La Educación Inclusiva”. *Revista: Educar en el 2000*, 15-19.

Arnaiz Snachez, P. (2005) *Atención a la diversidad. Programación curricular*. San José de Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia.

Arnaiz Sanchez, P. (2007) La atención a la diversidad: Del modelo del déficit al modelo curricular. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 15(23). Recuperado de <http://epaa.asu.edu/epaa/v15n23/>.

Arnaiz, P. y otros (2009). “Escuelas de calidad para todos y entre todos: indicadores para atención eficaz a la diversidad del alumnado” (SE2005-01794, I+D). *Informe de Investigación*.

Bermúdez, E., Rodríguez, Ma. O. & Martín, A. (2002). *La integración del alumnado con discapacidad en la Universidad. La ayuda que prestan las TCI*s. Necesidades Educativas Especiales. Familia y Escuela. Nuevos retos. Teruel: PSOCX.

Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes*. Barcelona: Graó.

Calvo, A. & Manteca, F. (2016). “Barreras y Ayudas Percibidas por los Estudiantes en la Transición entre la Educación Primaria y Secundaria.” REICE. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(1), 49-64.

Cardona, M. C. & Chiner, E. (2006). “Uso y efectividad de las adaptaciones instructivas en aulas inclusivas: un estudio de las percepciones y necesidades formativas del profesorado”. Bordón: *Revista de Orientación Pedagógica*, 58(3), 287-306.

Corduras, J.; Valls, M. J.; Ribes, R.; Marsellés, M. A.; Jové, G. & Agulló, M. J. (2009). *Actividades para la formación de profesionales reflexivos en la acción: una propuesta de desarrollo de competencias desde los créditos prácticos en los estudios de Maestro de Educación Especial*. REIFOP, 12 (2), 73–83. (Enlace web: <http://www.aufop.com> Consultada en fecha (18/05/2018)

Durán, D.; Echeita, G.; Giné, C.; Miguel, E.; Ruiz, C. y Sandoval, M. (2005). “Primeras experiencias de uso de la Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (Index

for Inclusion) en el Estado Español”. REICE: *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en la educación*, vol. 3(1), 464-467.

Echeita, G. (2008). “Inclusión y exclusión educativa. "Voz y quebranto””. REICE - *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18.

López -Torrijo, M. (2009). “La inclusión educativa de los alumnos con discapacidades graves y permanentes en la Unión Europea.” *RELIEVE*, v. 5, n.1, 1-20. (Enlace web: http://www.uv.es/RELIEVE/v15n1/RELIEVEv15n1_5.htm. Consultado en fecha del 5/5/2018)

Marchesi, A.; Martín, E.; Echeita, G. y Pérez, E.M. (2005). “Assessment of Special Educational Needs Integration by the Educational Community in Spain”. *European Journal of Special Needs Education*, 20 (4), 357-374.

Martínez Abellán, R. , De Haro Rodríguez, R. y Escarbajal Frutos, A. (2010) “Una aproximación a la educación inclusiva en España.” *Revista de Educación Inclusiva* Vol. 3. Nº1. Universidad de Murcia. ISSN: 1889-4208.

Martinez Segura, M^a. J. (2011). *Formación de maestros, atención educativa a alumnos con plurideficiencia y estimulación sensorio motriz*. REIFOP, 14 (1), 137-150. (Enlace web: <http://www.aufop.com> – Consultada en fecha (05-06-18):

Mérida Serrano, R. (2009). *Necesidades actuales en la formación inicial de las maestras y maestros*. REIFOP, 12 (2), 39–47. [Enlace web: <http://www.aufop.com> – Consultada en fecha (24-05-18)]

Parrilla Latas, Á. (2002). “Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva”. *Revista de Educación* 327, 11-29.

Redruello, R. A., Quesada, A. R., Aguilera, J. L., & de Andrés, C. (2014). “La formación del profesorado universitario: mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado con discapacidad.” *Tendencias Pedagógicas*, 23, 271-300.

Rodríguez-Martín, R y Álvarez-Arregui, E. (2014) “Estudiantes con discapacidad en la Universidad. Un estudio sobre su inclusión.” *Revista Complutense de Educación*. Vol.25 Núm. 2 (2014) 457-479. Universidad de Oviedo

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.

6. ANEXOS.

ANEXO I. LISTADO DE LAS UNIVERSIDADES PARTICIPANTES EN LOS ESTUDIOS DE LA FUNDACIÓN *UNIVERSIA* SOBRE EL GRADO DE INCLUSIÓN EN LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS.

LISTADO DE LAS 55 UNIVERSIDADES PARTICIPANTES EN EL III ESTUDIO

- | | | |
|--|--|--|
| 1. Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA) | 21. Universidad de León | 38. Universidade de Santiago de Compostela |
| 2. Universidad Autónoma de Madrid | 22. Universidad de Málaga | 39. Universidade de Vigo |
| 3. Universidad Camilo José Cela | 23. Universidad de Murcia | 40. Universitat Abat Oliba CEU |
| 4. Universidad Carlos III de Madrid | 24. Universidad de Navarra | 41. Universitat Autònoma de Barcelona |
| 5. Universidad Católica de Valencia "San Vicente Mártir" | 25. Universidad de Oviedo | 42. Universitat d'Alacant |
| 6. Universidad CEU San Pablo | 26. Universidad de Salamanca | 43. Universitat de Barcelona |
| 7. Universidad Complutense de Madrid | 27. Universidad de Valladolid | 44. Universitat de Girona |
| 8. Universidad de Alcalá | 28. Universidad de Zaragoza | 45. Universitat de les Illes Balears |
| 9. Universidad de Almería | 29. Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea | 46. Universitat de Lleida |
| 10. Universidad de Burgos | 30. Universidad Internacional de la Rioja | 47. Universitat de València |
| 11. Universidad de Cádiz | 31. Universidad Miguel Hernández | 48. Universitat de Vic |
| 12. Universidad de Cantabria | 32. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) | 49. Universitat Jaume I |
| 13. Universidad de Córdoba | 33. Universidad Politécnica de Cartagena | 50. Universitat Oberta de Catalunya |
| 14. Universidad de Deusto | 34. Universidad Politécnica de Madrid | 51. Universitat Politècnica de Catalunya |
| 15. Universidad de Extremadura | 35. Universidad Pública de Navarra | 52. Universitat Politècnica de València |
| 16. Universidad de Granada | 36. Universidad San Jorge | 53. Universitat Pompeu Fabra |
| 17. Universidad de Huelva | 37. Universidade da Coruña | 54. Universitat Ramon Llull |
| 18. Universidad de Jaén | | 55. Universitat Rovira i Virgili |
| 19. Universidad de La Laguna | | |
| 20. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria | | |

ANEXO II. LISTADO DE LAS UNIVERSIDADES PARTICIPES EN EL ESTUDIO DE LA FUNDACIÓN ONCE SOBRE FINANCIACIÓN A LAS UNIVERSIDADES.

Universidades	Respuestas SAED	Respuestas Gerencias	Nº Estudiantes por Universidad
Jaén	√	√	127
Almería	√	√	126
Málaga	√	X	449
Pablo de Olavide	√	√	67
Murcia	√	X	766
Politécnica de Cartagena	√	X	76
Castilla – La Mancha	√	√	328
Extremadura	√	√	111
Complutense de Madrid	√	X	635
Autónoma de Madrid	√	X	144
Carlos III	√	√	80

Salamanca	√	X	210
Vigo	√	√	138
Santiago de Compostela	√	√	223
Cantabria	√	√	56
País Vasco	√	X	324
Valencia	√	√	882
Alicante	√	√	264
Jaume I	√	X	114
Politécnica de Valencia	√	X	299
Pompeu Fabra	√	√	72
Barcelona	√	√	443
Zaragoza	√	√	249
UNED	√	X	6.421
TOTAL	24 Universidades	12 Universidades	12.604

