

Directora

Rosa María Díaz Jiménez

# Universidad inclusiva

Experiencias con personas  
con diversidad funcional cognitiva



**PIRÁMIDE**

Directora  
Rosa María Díaz Jiménez

# Universidad inclusiva

Experiencias con personas  
con diversidad funcional cognitiva

**EDICIONES PIRÁMIDE**

## **Relación de autores**

**Ana Benítez Jaén**

Técnica de la Asociación Down-Sevilla.

**Ana M.<sup>a</sup> Segura Rodríguez**

Técnica de la Asociación Down-Sevilla.

**Antonia Corona Aguilar**

Universidad Pablo de Olavide.

**Antonio Iáñez Domínguez**

Universidad Pablo de Olavide.

**Beatriz García Reyes**

Consultora.

**Inmaculada Sánchez-Márquez**

Universidad Pablo de Olavide.

**Israel Montes Lérída**

Trabajador Social Asociación Paz y Bien (Sevilla).

**Itahisa Pérez-Pérez**

Universidad Pablo de Olavide.

**José Manuel Hermida Fernández**

Personal técnico de la Asociación Down-Sevilla.

**Juan Antonio Escarti Hernández**

Técnico de la Asociación Paz y Bien.

**Juan Ramón Jiménez Simón**

Inserta Empleo – Fundación ONCE.

**Julio Prenda Sánchez**

Asociación Animavita.

**Mercedes Serrato Calero**

Universidad Pablo de Olavide.

**Nuria Fernández-Quesada**

Universidad Pablo de Olavide.

**Rafael Peral Ortega**

Personal técnico de la Asociación Down-Sevilla.

**Rocío Muñoz Moreno**

Universidad de Huelva.

**Rosa M.<sup>a</sup> Díaz Jiménez**

Universidad Pablo de Olavide.

**Rosa M. Rodríguez-Izquierdo**

Universidad Pablo de Olavide.

**Teresa Terrón-Caro**

Universidad Pablo de Olavide.

# Índice

## Presentación

### **1. Universidad y alumnado con diversidad funcional cognitiva. Herramientas para la inclusión en la educación superior** (*R. M.<sup>a</sup> Díaz Jiménez, T. Terrón-Caro y R. Muñoz Moreno*)

Resumen

- 1.1. Educación superior y las personas con diversidad funcional cognitiva
  - 1.2. Cambios que favorecen la inclusión de personas con diversidad funcional en la educación superior
  - 1.3. El impulso de la fundación ONCE y la estrategia UNIDIVERSIDAD para extender el acceso de personas con diversidad funcional cognitiva a la educación superior
  - 1.4. Un modelo de universidad inclusiva para personas con diversidad funcional cognitiva: diploma de extensión universitaria «formación para el empleo y la vida autónoma de las personas con discapacidad intelectual (FEVIDA)»
    - 1.4.1. Planificación de las enseñanzas en el programa FEVIDA
    - 1.4.2. Evaluar para mejorar. Modelo de evaluación del programa
  - 1.5. Conclusiones
- Referencias

### **2. Atención a la diversidad en la Educación Superior. Un análisis desde el enfoque de la educación emocional e inclusiva** (*R. M. Rodríguez-Izquierdo e I. Pérez-Pérez*)

Resumen

- 2.1. Educación emocional e inclusiva en la educación superior
  - 2.2. Garantías de acceso, la participación y el éxito del alumnado en la educación superior
  - 2.3. Formando a personas inteligentes emocionalmente
  - 2.4. Metodología para implementar la educación emocional en la universidad con personas con diversidad funcional cognitiva
    - 2.4.1. Beneficios de la educación emocional e inclusiva en la universidad
  - 2.5. Conclusiones
- Referencias

### **3. Accesibilidad y organización de eventos. Enseñar protocolo a personas con**

## **diversidad funcional intelectual** *(B. García Reyes)*

### Resumen

- 3.1. Relacionando los eventos (protocolo) y la accesibilidad
  - 3.2. Argumentos para incluir la accesibilidad en actos (protocolo): por derecho, como oportunidad para el desarrollo económico y por ética profesional
  - 3.3. Estado de la cuestión sobre accesibilidad, protocolo y eventos
  - 3.4. Formación sobre actos accesibles a personas con discapacidad intelectual
  - 3.5. Conclusiones. la accesibilidad como elemento de calidad en los eventos
- Referencias

## **4. Promoción de la autonomía personal y la vida independiente de personas con diversidad funcional intelectual. El caso de FEVIDA en el contexto universitario** *(A. Iáñez Domínguez e I. Montes Lérída)*

- 4.1. El camino hacia la vida independiente. principios y fundamentos
  - 4.2. Perfiles de las personas participantes en programas de autonomía personal
  - 4.3. Enfoques centrados en las personas para llegar a la vida independiente
  - 4.4. Formación para la autonomía personal y la vida independiente
  - 4.5. Retos para la consecución de una vida independiente
  - 4.6. El caso de FEVIDA en la universidad Pablo de Olavide (Sevilla)
    - 4.6.1. Los contenidos de la asignatura Apoyos para la autonomía y vida independiente
  - 4.7. Conclusiones
- Referencias

## **5. La accesibilidad cognitiva como estrategia de inclusión de las personas con discapacidad en espacios formativos y laborales** *(J. R. Jiménez Simón)*

- 5.1. De los derechos de las personas con discapacidad al desarrollo de la accesibilidad universal
  - 5.2. El entorno accesible y el diseño para todos: la accesibilidad cognitiva
  - 5.3. Aportaciones de la accesibilidad cognitiva al entorno formativo y laboral
    - 5.3.1. La concienciación como educación para la accesibilidad
    - 5.3.2. Variables accesibles en el centro formativo y en la empresa: escenarios, tiempos y personas
    - 5.3.3. Recursos comunitarios en la accesibilidad cognitiva
  - 5.4. Conclusiones
- Referencias

## **6. El aprendizaje de nuevas tecnologías para la vida autónoma** *(A. Benítez Jaén, R. Peral Ortega y J. M. Hermida Fernández)*

- 6.1. Diversidad funcional y TIC

- 6.2. La relación entre la vida independiente y las tecnologías de la información y la comunicación
  - 6.2.1. Acceso por las personas con discapacidad intelectual a las TIC y brecha digital
- 6.3. Formación sobre las tecnologías de la información y la comunicación relacionadas con la vida independiente de las personas con discapacidad intelectual
- 6.4. Conclusiones
- Referencias

## **7. Feminismos e identificación de las violencias en un aula universitaria diversa** (*M.<sup>a</sup> M. Serrato Calero y A. Corona Aguilar*)

- 7.1. Introducción
- 7.2. Autodeterminación desde la perspectiva de género
- 7.3. Marco teórico: pedagogía crítica, feminismos diversos y violencias
- 7.4. Metodología en el aula: estableciendo las bases de la autonomía y la emancipación
- 7.5. Herramientas docentes: el viaje de la teoría a la práctica en el día a día del aula
- 7.6. Conclusiones, reflexiones y compromisos
- Referencias

## **8. Inclusión comunitaria del alumnado universitario con discapacidad intelectual en la Residencia Universitaria Flora Tristán. Una experiencia de vida** (*I. Sánchez-Márquez, J. A. Escarti Hernández y A. M.<sup>a</sup> Segura Rodríguez*)

- 8.1. Convivencia en la residencia universitaria Flora Tristán: resumen de la experiencia
- 8.2. Identificando el derecho a una vida autónoma e independiente. alojarse en una residencia universitaria como entrenamiento
- 8.3. La inmersión comunitaria y la importancia del entorno para la autonomía
- 8.4. Metodología de esta experiencia de vida
  - 8.4.1. La importancia del trabajo en equipo. Coordinación + Cooperación de actores
  - 8.4.2. Gestionar los miedos
  - 8.4.3. Vivir en la comunidad desde una residencia universitaria
  - 8.4.4. La importancia de los apoyos para la autonomía y la inclusión
- 8.5. Evaluar la experiencia: el diario de vida y otras herramientas
- 8.6. Conclusiones. el impacto de una semana en la vida de una persona
- Referencias

## **9. Talento y empoderamiento laboral en las personas con discapacidad intelectual**

*(J. R. Jiménez Simón)*

- 9.1. Introducción: del talento a la capacitación laboral
- 9.2. Desarrollo del talento humano
  - 9.2.1. Desde la capacitación profesional
  - 9.2.2. Desde el desarrollo de competencias
- 9.3. El empoderamiento como instrumento de mejora del talento
- 9.4. La discapacidad intelectual desde el talento y el empoderamiento laboral
  - 9.4.1. Programa de autogestores y autogestoras
  - 9.4.2. Participación en procesos estratégicos de cambio organizacional
  - 9.4.3. Formación de formadores en derechos
  - 9.4.4. Formación de evaluadores en calidad de vida
  - 9.4.5. Programa Por Talento
  - 9.4.6. Programas universitarios de formación para el empleo dirigidos a jóvenes con discapacidad intelectual
  - 9.4.7. Proyecto EmcA (emprendimiento con apoyo)

Referencias

## **10. La enseñanza del inglés como L2 para personas con discapacidad intelectual: gamificación y técnicas de motivación** *(N. Fernández-Quesada y R. Muñoz Moreno)*

Resumen

- 10.1. Características del alumnado y derecho al aprendizaje de un segundo idioma
- 10.2. Metodología de enseñanza de una l2 para personas con discapacidad intelectual
- 10.3. FEVIDA: módulo de inglés Curso 2017/2018
- 10.4. Aprendiendo inglés (FEVIDA). Curso 2018/2019
- 10.5. Evaluación de la experiencia de la enseñanza de inglés a personas con discapacidad intelectual
  - 10.5.1. Mejoras metodológicas realizadas: justificación
  - 10.5.2. Métodos, recursos y actividades eficaces
  - 10.5.3. Propuestas de mejora para futuras ediciones
- 10.6. Conclusiones sobre el aprendizaje de inglés en personas con discapacidad intelectual

Referencias

## **11. Creatividad, arteterapia, ocio y música. Elementos de empoderamiento en personas con diversidad funcional intelectual desde una universidad inclusiva** *(I. Sánchez-Márquez y J. Prenda Sánchez)*

Resumen

- 11.1. Acercamiento a la creatividad como contexto de desarrollo personal
- 11.2. Justificando el arte y la creatividad en un programa de formación para personas con diversidad funcional intelectual



11.3. Metodología docente de la creatividad en el contexto de la formación a personas con diversidad funcional intelectual. Ficha de sesiones

11.3.1. Sesión 1: «Empleabilidad a través de la música en el ámbito del ocio y tiempo libre»

11.3.2. Sesión 2: «ArteTerapia y movimiento»

11.4. Evaluando la creatividad

11.4.1. Sesión 1: «Empleabilidad a través de la música en el ámbito del ocio y tiempo libre»

11.4.2. Sesión 2: «ArteTerapia y movimiento»

11.5. Conclusiones: encontrando nuevos lenguajes para expresar nuestras potencialidades

Referencias

## **Créditos**

## Presentación

Aunque los últimos años han presenciado un incremento sustancial del acceso de las personas con diversidad funcional<sup>1</sup> a la Educación Superior, y la atención a la diversidad se ha regulado en la legislación universitaria, las Universidades no ofrecen las mismas oportunidades a todo el alumnado con diversidad funcional quedando las personas con diversidad funcional cognitiva excluidas del entorno de la educación superior.

Este trabajo pretende mostrar cómo la Universidad puede llegar a ser un agente importante de inclusión social, pues permite compartir espacios de formación, socialización, de aprendizaje y crecimiento entre alumnado con y sin diversidad funcional, y aumentar las opciones de enriquecimiento mutuo en el conjunto de la comunidad universitaria en particular, y de transmisión del valor del respeto a la diversidad a la sociedad en general. Para ello partimos de la experiencia alcanzada en el desarrollo de dos ediciones de un programa formativo de posgrado para el empleo y la inclusión universitaria de jóvenes con diversidad funcional cognitiva, denominado «Formación para el empleo y la vida autónoma de las personas con discapacidad intelectual» (FEVIDA) una propuesta vinculada a Trabajo Social por la filiación mayoritaria de su profesorado al título de Grado en Trabajo Social.

Este *diploma de extensión universitaria*, un título propio de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, ha podido desarrollarse gracias al impulso de Fundación ONCE que ha puesto en marcha un programa con las universidades españolas, a través de una convocatoria de ayudas para el desarrollo de programas formativos para el empleo y la inclusión universitaria de jóvenes con discapacidad intelectual, inscritos en el Sistema Nacional de Garantía Juvenil (UNIDIVERSIDAD) Se trata realmente de auténticos programas de innovación educativa, ligados en la mayoría de los casos a las facultades de educación y psicología.

Esta obra pretende dar visibilidad al trabajo que los y las docentes universitarios de la Universidad Pablo de Olavide y personal técnico especializado de Down-Sevilla, Paz y Bien e Inserta hemos desarrollado para que sea el entorno universitario el que se adapte a las personas con diversidad funcional, y no al contrario.

Mediante los capítulos siguientes hemos estructurado los diversos contenidos formativos y experiencias que han vivido docentes y alumnado durante las dos ediciones hasta ahora desarrolladas de esta experiencia inclusiva. El primer capítulo sitúa la programación general del programa de Formación para el empleo y la autonomía de las personas con diversidad funcional cognitiva (en adelante FEVIDA) para lo que incluye una revisión general sobre las relaciones entre la educación superior y las personas con diversidad funcional cognitiva, la estructura y los contenidos de esta herramienta

inclusiva que se está desarrollando en la universidad para responder a qué, cómo y con qué podemos desarrollarla, y finalmente aporta un avance de los primeros resultados de la valoración de esta propuesta y el significado que para las personas protagonistas del programa está teniendo esta experiencia.

El capítulo dos se refiere a la educación emocional e inclusiva. En esta parte se explora la atención al alumnado con diversidad desde la inteligencia emocional y la educación inclusiva como un estándar de calidad y un valor de excelencia. Se ofrece una revisión teórica de la educación emocional e inclusiva y destaca los beneficios de estos programas educativos para el alumnado en general y para las instituciones universitarias con el fin de servir de guía para la toma de decisiones de mejora que hagan los espacios universitarios lugares más inclusivos. Concluye con un apartado de discusión y conclusiones en las que se exponen los cambios necesarios para hacer que las instituciones de educación superior ofrezcan más apoyo a este grupo poblacional.

El capítulo tres aporta un tema novedoso como es la vinculación entre la accesibilidad y los actos, y el protocolo. Se muestra un modelo para organizar actos accesibles como nuevo paradigma de actos de calidad. Esta propuesta se ha adaptado a personas con diversidad funcional intelectual que están preparándose para su inclusión en el mercado laboral como auxiliares de protocolo y eventos culturales y sociales, mediante la impartición de la materia en el programa universitario FEVIDA sobre accesibilidad en actos y protocolo.

Con el capítulo cuatro mostramos la importancia de formar para la autonomía en una titulación que tiene como objetivo la empleabilidad de este grupo poblacional. Así se explica el camino hacia la vida independiente, sus principios y fundamentos, los enfoques centrados en las personas como metodologías principales, los retos para la consecución de una vida independiente y los contenidos de la asignatura del Programa FEVIDA «Apoyos para la autonomía y vida independiente».

El capítulo cinco se dedica a la accesibilidad cognitiva, un derecho en entornos accesibles que necesita de concienciación, metodologías para su aplicación y recursos comunitarios. Y el capítulo seis nos muestra cómo hemos desarrollado la docencia de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación orientada a personas con diversidad funcional cognitiva en un contexto de brecha digital para estas personas. En el programa se dedica un módulo a rentabilizar el uso de las TIC en el ámbito laboral.

El capítulo siete se ha dedicado a la formación sobre feminismos e identificación de las violencias como herramientas de autonomía y emancipación. El siguiente capítulo, el ocho, detalla cómo se ha vivido la experiencia del alumnado alojándose durante una semana en la residencia universitaria Flora Tristán de la UPO, de manera normalizada, es decir, compartiendo de forma autónoma espacio convivencial universitario con otros estudiantes de grado y posgrado. Acostumbrados a vivir con sus familias, se muestran las estrategias para gestionar los miedos previos a la experiencia, las actividades realizadas para la inmersión en el entorno y se explican los apoyos generados.

El capítulo nueve detalla elementos de empoderamiento laboral y estrategias de desarrollo del talento, para ofrecer otra mirada de la discapacidad intelectual, en este caso desde el talento y el empoderamiento laboral.

Cerramos este trabajo con un capítulo dedicado a la docencia de inglés a personas con diversidad funcional cognitiva, y otro que aporta los materiales empleados en los seminarios sobre arte, creatividad y música, unas herramientas utilizadas para aumentar la empleabilidad.

Todos los apartados incluyen una bibliografía especializada en cada tema, como referencias al capítulo, que esperamos resulten de utilidad.

---

## NOTAS

<sup>1</sup> La editora del trabajo comparte el paradigma social de la discapacidad y defiende el uso de la terminología diversidad funcional. Sin embargo, cada autor en cada capítulo ha usado el término que ha considerado en función de su propia concepción, dándose, desde la coordinación del trabajo, libertad al respecto. De hecho, la propia convocatoria que financia el programa habla de «discapacidad intelectual», por lo que en muchos momentos se utiliza esa terminología.

# 1

## **Universidad y alumnado con diversidad funcional cognitiva. Herramientas para la inclusión en la educación superior**

ROSA M.<sup>a</sup> DÍAZ JIMÉNEZ  
TERESA TERRÓN-CARO  
ROCÍFO MUÑOZ MORENO

### **RESUMEN**

A pesar del incremento sustancial del acceso de las personas con diversidad funcional a la educación superior y de que la atención a la diversidad esté regulada en la legislación universitaria para su aplicación (Díez y Sánchez, 2015), las universidades no ofrecen las mismas oportunidades a todo el alumnado con diversidad funcional. Las personas con diversidad funcional cognitiva quedan excluidas del entorno de la educación superior.

La estructura del capítulo incluye una revisión general sobre las relaciones entre la educación superior y las personas con diversidad funcional cognitiva, presenta la estructura y los contenidos de esta herramienta inclusiva que se está desarrollando en la universidad para responder a qué, cómo y con qué podemos poner en marcha estas iniciativas, y una última sección que incorpora parte de las reflexiones que ya se están sistematizando tras evaluar la primera promoción y el significado que para las personas protagonistas del programa ha tenido esta experiencia.

### **1.1. EDUCACIÓN SUPERIOR Y LAS PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL COGNITIVA**

La diversidad funcional es un término acuñado en el año 2005 que «propone una visión positiva de la discapacidad hablando de “diferentes capacidades”, no de deficiencias, limitaciones ni restricciones» (Fernández y Alonso, 2018, p. 223). Esta nomenclatura comienza a extenderse a raíz del movimiento «por una vida independiente» y «pretende una calificación que no se inscribe en una carencia, sino que lo que señala es un desenvolvimiento cotidiano, una funcionalidad, diferente a lo que se considera usual; y además asume que esa funcionalidad diversa implica discriminación y que es, no la peculiaridad fisiológica, sino el entorno social el que la produce»

(Rodríguez y Ferreira, 2010, p. 294).

A lo largo de la historia, la concepción predominante sobre las personas con discapacidad y la forma de entender la inclusión en la sociedad de dicho colectivo ha ido evolucionando, pasando de un modelo de «prescindencia» a un modelo «social». Según plantean Palacios y Romañach (2006), han existido tres modelos diferentes de entender la diversidad funcional. En el primero, el modelo de prescindencia, «eran subvaloradas hasta el punto de considerarlas innecesarias» (Martín, Sarmiento y Coy, 2013, p. 197). Socialmente se pensaba que el origen de la diversidad funcional tenía un carácter religioso y albergaban mensajes diabólicos. Por ello, desarrollaban medidas orientadas a prescindir de este colectivo mediante acciones políticas eugenésicas o construyendo guetos, pues consideraban que sus vidas no merecían la pena ser vividas.

En el segundo modelo, denominado «rehabilitador», se cambia la concepción sobre el origen de la diversidad funcional y se comienza a dar una explicación científica al origen y tratamiento de esta; por ello comienza a hablarse en términos de salud o enfermedad. Esta nueva perspectiva da lugar a una visión diferente sobre dicho colectivo, dejando de considerarse «innecesarios» siempre y cuando sea posible su «rehabilitación». Dicha forma de concebir la diversidad funcional persigue como objetivo principal «normalizar» a todas aquellas personas que son diferentes, obligándolas a parecerse y actuar como los demás en la medida que sus condiciones lo permitan. Desde esta visión paternalista, se considera clave la «educación especial», al ser una herramienta imprescindible en el proceso de rehabilitación.

Por último, encontramos el modelo social, el cual considera como causa de la diversidad funcional la visión y actuación que tiene la comunidad con respecto a aquellas personas que son diferentes. Desde este enfoque se evidencian las carencias que tiene la sociedad para atender y proporcionar servicios adecuados para todas aquellas personas con diversidad funcional. Por ello, se da un salto cualitativo con respecto al modelo anterior al considerar que los que necesitan una rehabilitación no son las personas con diversidad funcional, sino la sociedad en su conjunto para que pueda atender a las necesidades que tienen todos los individuos. Esta perspectiva contribuye al desarrollo de una visión integradora al considerar que todas las personas, independientemente de sus diferencias, pueden aportar algo a la comunidad. De esta forma se consigue un planteamiento en línea con los derechos humanos, favoreciendo la libertad de las personas, la igualdad y la dignidad humana.

El modelo social supone un avance significativo en el tratamiento y percepción que se tiene socialmente sobre las personas con discapacidad. Por ello, en este escenario comienzan a plantearse definiciones desde una perspectiva holística y multifactorial, donde se tienen en cuenta tanto aspectos individuales como sociales, surgiendo el concepto de diversidad funcional frente a los que habían existido tradicionalmente: discapacidad o minusvalía.

Este nuevo enfoque, en el que se plantea la importancia de la sociedad, exige

diferentes tipos de políticas públicas (Palacios y Romañach, 2006), así como medidas que se desarrollen para contribuir a esta perspectiva. Es aquí donde la educación, y en concreto la Educación Superior, adquiere un papel fundamental. Hay que tener presente que el sistema educativo en su conjunto, y especialmente la Universidad, es un agente importante de inclusión social, por ello, desde la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), se establece en su artículo 24 que: «Los Estados partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida».

Sin embargo, a pesar de los avances realizados en esta materia, el acceso a los estudios por parte de la población con discapacidad intelectual es aún una meta por conseguir, fundamentalmente cuando hablamos del acceso a estudios superiores. Según los datos presentados por el Instituto Nacional de Estadística en su estudio: «El empleo de las personas con discapacidad. Serie 2009-2014», no existen datos de personas con discapacidad intelectual cursando estudios superiores.

Tal y como se puede observar, se plantea un sistema educativo inclusivo en todos los niveles, lo que engloba la formación universitaria. No obstante, la realidad que ha existido ha sido otra. Según expone Roig-Vila (2017), el número de estudiantes con discapacidad va disminuyendo significativamente desde los estudios primarios hasta los superiores. En este sentido, el acceso de las personas con discapacidad a la educación en igualdad de oportunidades constituye aún un reto por alcanzar, el cual es mucho más patente en el caso de las personas con discapacidad intelectual.

TABLA 1.1

*Nivel de estudios de las personas con discapacidad intelectual en España (2009-2014)*

		No sabe leer / escribir	Estudios primarios	Secundaria y programas FIL	Estudios superiores
2009	Discapacidad	8,3	35,6	42,5	13,6
	Dis. intelectual	<b>34,6</b>	<b>39,0</b>	<b>26,4</b>	—
2010	Discapacidad	8,6	33,4	43,8	14,2
	Dis. intelectual	<b>35,5</b>	<b>37,3</b>	<b>27,2</b>	—
2011	Discapacidad	7,9	32,1	45,4	14,6
	Dis. intelectual	<b>31,7</b>	<b>39,1</b>	<b>29,2</b>	—

2012	Discapacidad	7,1	31,6	46,5	14,7
	Dis. intelectual	<b>32,7</b>	<b>37,5</b>	<b>29,8</b>	—
2013	Discapacidad	7,0	29,5	48,6	15,0
	Dis. intelectual	<b>33,5</b>	<b>35,8</b>	<b>30,6</b>	—
2014	Discapacidad	6,9	25,6	51,9	15,6
	Dis. intelectual	<b>31,0</b>	<b>36,8</b>	<b>32,2</b>	—

FUENTE: elaboración propia a partir de los datos ofrecidos por el estudio: «El empleo de las personas con discapacidad. Serie 2009-2014» realizado por el Instituto Nacional de Estadística.

El gráfico 1.1 muestra la evolución experimentada en los últimos años en el acceso a los estudios de las personas con discapacidad intelectual. Podemos observar una tendencia decreciente en el número de personas analfabetas, así como en el número de personas que alcanzan estudios primarios; lo cual se ve compensado por un aumento importante del número de personas que cursan estudios de carácter secundario o de formación e inserción laboral. Los datos demuestran una ligera mejoría en el acceso a la educación de las personas con discapacidad, ya que ha conseguido reducirse el porcentaje de población analfabeta y mejorar la accesibilidad a los estudios. Sin embargo, la posibilidad de continuar con los estudios finaliza al llegar a la enseñanza secundaria. Como se ha comentado con anterioridad, no se disponen de datos de acceso para estudios superiores.

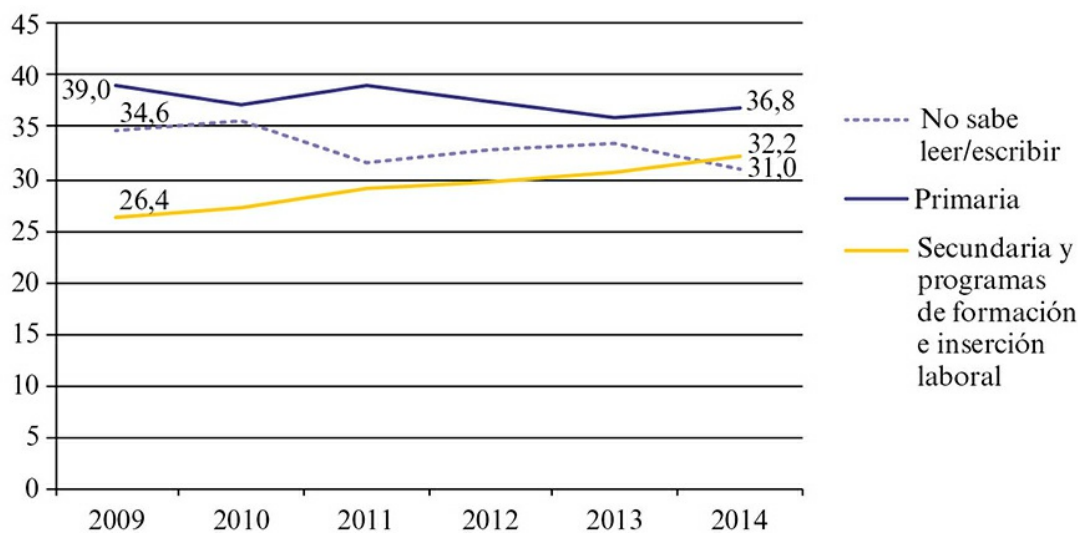


Gráfico 1.1.—Evolución del nivel de estudios de la población con discapacidad intelectual en España (2009-2014) (FUENTE: elaboración propia a partir de los datos ofrecidos por el estudio: «El empleo de las personas con discapacidad. Serie 2009-2014» realizado por el Instituto Nacional de Estadística).



Esto evidencia que las instituciones universitarias no han conseguido la inclusión dadas las dificultades que siguen teniendo las personas con diversidad funcional para poder acceder a los estudios universitarios. Uno de los motivos principales de dicha discriminación es la metodología que sigue imperando en nuestro sistema, basada en modelos tradicionales que dificultan la integración y acogimiento del alumnado con discapacidad (Castellana, Sala y Giné, 2006; Taylor, 2014; Zubillaga, 2013 citado por Roig-Vila, 2017). En esta línea, otras autoras como Izuzquiza (2012) señalan la dificultad que entraña la inclusión de personas con discapacidad intelectual en el ámbito universitario como elemento explicativo de que hasta fechas muy recientes no se hayan comenzado a atender realmente las necesidades de este colectivo.

## **1.2. CAMBIOS QUE FAVORECEN LA INCLUSIÓN DE PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

A pesar de ello, debemos indicar que el número de personas con diversidad funcional que ha accedido a la Educación Superior se ha incrementado significativamente (Díez y Sánchez, 2015), debido a los cambios que se han producido en la última década (Moriña, 2017), lo que ha contribuido a favorecer la inclusión. Para que una universidad pueda ser considerada inclusiva, es fundamental que los y las docentes posean una formación específica que les permita atender al alumnado con diversidad intelectual, adaptando su ejercicio profesional, mediante el desarrollo de estrategias pedagógicas, metodológicas y didácticas a las necesidades de los alumnos y alumnas (Fernández, Duarte y Gutiérrez, 2015).

En esta línea, otro de los elementos imprescindibles es posibilitar el acceso de todos y cada uno de los miembros de la comunidad estudiantil a los diversos recursos proporcionados por la institución universitaria sin que se vean sometidos a ningún tipo de discriminación.

Dicha cuestión plantea la inclusión, no solo como una modificación del plan de estudios hacia el alumnado que por sus características y condiciones personales lo necesite, sino también la necesidad de desarrollar espacios culturales y deportivos en los que puedan participar todas las personas que lo deseen sin sentirse discriminadas o rechazadas (Bernal y Moreno, 2013). Dicha idea es corroborada por el Ministerio de Educación (2010, citado por Herrán, Paredes, y Monsalve, 2017, p. 914) al plantear la necesidad de favorecer medidas que permitan a todas las personas el desarrollo de oportunidades mediante el acceso a «programas de estudio que les preparen para ser ciudadanos de pleno derecho».

En esta línea, se ha producido un gran avance en la visión y tratamiento que se está desarrollando en la Educación Superior sobre la diversidad funcional. Un ejemplo de ello es el papel que ha adquirido en el marco del Espacio Europeo de Educación

Superior donde, en una década, la atención al alumnado con diversidad funcional se ha situado como un estándar de calidad. En esta línea, La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación incluye diversos aspectos relacionados con la igualdad de oportunidades de estudiantes con discapacidad para evaluar y verificar los títulos oficiales en España (ANECA, 2008). Otro ejemplo de ello es la Ley Orgánica 4/2007, que modifica la anterior Ley Orgánica 6/2001, de Universidades, en su disposición adicional vigésima cuarta, relativa a la inclusión de las personas con discapacidad en las universidades. Dicho texto manifiesta la garantía en igualdad de oportunidades de todos los estudiantes, sin que puedan ser discriminados por razón de su discapacidad en el ingreso, permanencia y ejercicio de los títulos académicos y de otra clase que tengan reconocidos. Asimismo, la universidad deberá garantizar los medios, apoyos o recursos necesarios para hacer accesible la educación en igualdad de oportunidades a los miembros de la comunidad universitaria que presenten necesidades especiales asociadas a la discapacidad. Al hablar de accesibilidad, la ley hace referencia tanto a los contenidos, y al modo de acceder a ellos, como a la necesidad de adaptar espacios físicos o instalaciones.

Sin embargo, a pesar de ello, las universidades no ofrecen las mismas oportunidades a todo el alumnado con diversidad funcional. Las personas con diversidad funcional cognitiva quedan excluidas del entorno de la educación superior.

### **1.3. EL IMPULSO DE LA FUNDACIÓN ONCE Y LA ESTRATEGIA UNIDIVERSIDAD PARA EXTENDER EL ACCESO DE PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL COGNITIVA A LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

Ante esta realidad, algunas universidades como la Universidad Autónoma de Madrid iniciaron, hace más de una década, iniciativas orientadas a favorecer la inclusión de las personas con diversidad intelectual mediante la implementación de un programa específico para dicho colectivo.

A esta primera experiencia en España, el Programa Promotor, llevado a cabo en la Universidad Autónoma de Madrid (Sharon e Izuzquiza, 2015), siguieron otras iniciativas, como el Programa Demos (Universidad Pontificia Comillas de Madrid) el Programa Reddo (Universidad Complutense de Madrid) o el Programa Capacitas de la Universidad Católica de Murcia.

Desde 2017, la Fundación ONCE ha promovido y financiado programas universitarios de formación para el empleo a jóvenes con discapacidad intelectual (programa UNIDIVERSIDAD cofinanciado por el Fondo Social Europeo en el marco del Programa Operativo de Empleo Juvenil)<sup>2</sup>. Hasta 2019 se han desarrollado dos ediciones e implicado hasta 21 universidades españolas en este proyecto. Con ello, unas

300 personas con diversidad funcional cognitiva han podido formarse en distintas universidades.

Estos programas, durante uno o dos cursos académicos, tienen como objetivo fundamental desarrollar las capacidades laborales del alumnado con diversidad intelectual para favorecer su inclusión en el mercado laboral. Asimismo, promueven la sensibilización de las empresas para que incluyan entre sus trabajadores y trabajadoras a las personas con diversidad funcional intelectual (Mateo, Mengual, Pintado y Vicente, 2017) (Izuzquiza, 2012; Cerrillo, Izuzquiza y Egido, 2013).

Algunas experiencias anglosajonas, como la de la Universidad Flinders de Adelaida en Australia, Universidad de Edmonton en Canadá, Universidad de Boston, el Trinity College de la Universidad de Dublín o la Universidad de Jyväskylä de Finlandia, avalan la utilización de la Universidad como entorno de aprendizaje inclusivo para personas con discapacidad intelectual, y muestran las opciones programáticas y académicas (Bowman y Skinner, 1994; Hart et al., 2006; Lobban, 2002; McDonald et al., 1997; Saloviita, 2000; Uditsky y Hughson, 2006; Weinkauff, 2002).

En este sentido, la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla ha implementado durante el curso 2017-2018 la I Edición de un programa formativo de posgrado para el empleo y la inclusión universitaria de jóvenes con diversidad funcional cognitiva, denominado «Formación para el empleo y la vida autónoma de las personas con discapacidad intelectual» (FEVIDA). Dicho programa se ha financiado por la Fundación ONCE y el Fondo Social Europeo a través del Programa Operativo de Empleo Juvenil. Actualmente nos encontramos finalizando la II Edición del programa, correspondiente al curso 2018-2019.

Tal y como se puede observar se están desarrollando diversas medidas para favorecer la inclusión de las personas con diversidad funcional, no obstante, la complejidad de las medidas dificulta el proceso de inclusión, demostrando todas las carencias que siguen existiendo y el trabajo que aún queda por hacer (Hewett, Douglas, McLinden y Keil, 2017).

Algunas investigaciones recientes demuestran la falta de atención que sigue existiendo hacia dicho colectivo. Según los datos obtenidos por Roig-Vila (2017), podemos observar cómo de las 47 universidades españolas que analizó, únicamente 28 de ellas contaban con guías sobre cómo el profesorado debía atender al alumnado con diversidad funcional. Asimismo, tan solo seis de ellas tenían una normativa específica sobre la adaptación curricular y evaluación que tenían que desarrollar con este tipo de alumnado.

Como se puede comprobar, aunque se han ido produciendo avances con relación a la cuestión planteada, es necesario que se sigan desarrollando cambios a nivel general, siendo para ello fundamental la implementación de políticas públicas que favorezcan la inclusión de todos los individuos (Novo-Corti, Muñoz-Cantero y Calvo-Babío, 2015). Aquí adquiere una gran importancia la normativa-reglamento que existe en la materia,

siendo necesario realizar una especial mención sobre la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad, donde se promueve el desarrollo de una vida independiente, normalizada y accesible para todos. No obstante, la existencia de una ley no garantiza una educación sin discriminación (Moriña, López-Gavira y Molina, 2017) y por ello es necesario seguir promoviendo medidas orientadas a la inclusión del alumnado con diversidad funcional en la universidad mediante prácticas inclusivas (Messiou, 2017) y medidas cooperativas basadas en valores como la empatía (Slater, Pearson, Warren y Forbes, 2015).

Esta idea se basa en la importancia que tiene la universidad como agente de inclusión social, pues permite compartir espacios de formación, socialización, de aprendizaje y crecimiento entre alumnado con y sin discapacidad, y aumenta las opciones de enriquecimiento mutuo en el conjunto de la comunidad universitaria, en particular, y de transmisión del valor del respeto a la diversidad a la sociedad, en general. Por otra parte, la titulación universitaria de personas con discapacidad intelectual incrementa su empleabilidad en diversos sectores empresariales, ya que la Educación Superior es uno de los elementos clave para introducirse en el mercado laboral (Langørgen y Magnus, 2018).

#### **1.4. UN MODELO DE UNIVERSIDAD INCLUSIVA PARA PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL COGNITIVA: DIPLOMA DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA «FORMACIÓN PARA EL EMPLEO Y LA VIDA AUTÓNOMA DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL (FEVIDA)»**

Tal y como hemos argumentado anteriormente, la institución universitaria es un agente clave de la inclusión social al ser un contexto en el que se pueden compartir espacios de formación, socialización, de aprendizaje y crecimiento entre el alumnado. Por ello, desde la universidad Pablo de Olavide, se está desarrollando una experiencia innovadora para favorecer el acceso de las personas con diversidad funcional a la Educación Superior a través del Diploma de Extensión universitaria «Formación para el empleo y la vida autónoma de las personas con discapacidad intelectual (FEVIDA)».

Tanto la I Edición del programa, implementada en el curso 2017/2018, como la II Edición, en el curso 2018/2019, han sido financiadas por la Fundación ONCE y el Fondo Social Europeo a través del Programa Operativo de Empleo Juvenil. El objetivo que persigue es proporcionar formación universitaria a jóvenes con diversidad funcional cognitiva con el fin de favorecer su inserción laboral y facilitar experiencias inclusivas en el contexto universitario. De esta forma se benefician no solo las personas con diversidad funcional, sino también los estudiantes de grado, profesorado y personal de

administración.

Alcanzar dicho objetivo es complejo, por ello requiere de una metodología innovadora y adaptada a la diversidad del grupo destinatario, así como la inclusión y trabajo colaborativo con grupos de clase de algunas titulaciones de grado que se imparten en la universidad. Con base en ello, el enfoque más adecuado para la implementación del programa es el de diseño universal para el aprendizaje (DUA), que supone «diseñar entornos de aprendizaje con planteamientos curriculares flexibles, en los que se garantice que tiene cabida la diversidad, incluyendo a aquellos que se situarían fuera del promedio o en los márgenes de una curva normal imaginaria» (Pastor, 2018, p. 23). Siguiendo a Lledó, Lorenzo-Lledó y Lorenzo (2018) este modelo pretende reducir las barreras de aprendizaje en relación con el acceso a la información, así como a la expresión y acción en los aprendizajes. Además, promueve potenciar la implicación, el interés y la motivación, favoreciendo el autoconocimiento y evaluación en el proceso de aprendizaje.

Este enfoque es el eje transversal que vertebra el programa FEVIDA durante los dos cursos académicos que lleva en marcha, desarrollándose de manera didáctica según las necesidades formativas del alumnado.

### 1.4.1. Planificación de las enseñanzas en el programa FEVIDA

Con la finalidad de alcanzar los objetivos previstos y aplicar el enfoque DUA descrito anteriormente, se ha implementado una docencia inclusiva en la que se han diseñado actividades y materiales accesibles para todas las personas matriculadas. Los módulos desarrollados han contribuido a favorecer la autonomía del alumnado mediante una formación integral distribuidas en 30 créditos ECTS, que equivalen a 295 horas.

En la siguiente tabla se presentan los diferentes módulos y asignaturas que integran el Plan de estudios de FEVIDA.

TABLA 1.2

*Planificación de las enseñanzas FEVIDA en la II Edición del programa<sup>3</sup>*

Módulo	Asignaturas
I. Formación en comunicación, habilidades sociales, emocionales, entrenamiento cognitivo	A1. Habilidades sociales y de la comunicación A2. Gestión de las emociones y el conflicto A3. Seminario de inglés básico funcional A4. Seminario TIC
II. Formación específica/vocacional	A1. Itinerarios personales de inserción sociolaboral A2. Habilidades básicas para la autogestión previa al empleo A3. Seminarios de empleabilidad I

III. Formación en habilidades laborales	A1. Auxiliar de reposición y servicios comerciales A2. Auxiliar de protocolo y eventos A3. Seminarios de empleabilidad II
IV. Apoyos para la autonomía	A1. Apoyos para la autonomía y vida independiente
V. Prácticas en empresa	A1. Prácticas en empresa
VI. Acción tutorial	A1. Acción tutorial
VII. Inmersión comunitaria	A1. Semana de inmersión comunitaria para la vida autónoma en la Residencia Universitaria Flora Tristán A2. Seminarios inclusivos en asignatura de grado

FUENTE: elaboración propia.

Uno de los aspectos claves es que, durante todo el proceso formativo, el alumnado se sienta apoyado y respaldado, por ello, cuentan con una tutora o un tutor académico de referencia que se encarga del seguimiento y orientación, no solo de ellos, sino también de sus familiares, agentes imprescindibles durante toda la formación.

La complejidad del programa y el enfoque integral que plantea supone la implicación tanto del personal docente e investigador de la universidad como de las entidades especializadas en la intervención con personas con diversidad funcional, las empresas en las que se realizan las prácticas y otras entidades y/o personas expertas.

En esta línea, también es fundamental la participación del alumnado de los grados de la Facultad de Ciencias Sociales para favorecer el aprendizaje cooperativo de todos los individuos. Este aprendizaje se desarrolla a través de la interacción del alumnado de los grados con los del FEVIDA, y también mediante una experiencia innovadora, con respecto a otras universidades, que se desarrolla en este programa, concretamente «la semana de inmersión comunitaria para la vida autónoma». Dicha actividad supone facilitar al alumnado la posibilidad de convivencia, en condiciones de igualdad, en alojamiento universitario durante una semana. Compartir espacio físico, humano y relacional permite trabajar la adquisición de gran parte de las competencias específicas de este programa, ya que posibilita que personas con diversidad funcional cognitiva se enfrenten a la vida cotidiana de manera autónoma por primera vez en su vida en la mayoría de los casos. Asimismo, no solo supone favorecer su autonomía, sino también contribuir al desarrollo de sus habilidades sociales a través de la interacción con otros alumnos y alumnas.

A continuación, presentamos los objetivos y las competencias, tanto generales como específicas, que se pretenden conseguir con el programa.

TABLA 1.3  
*Objetivos del Programa FEVIDA-UPO*

## Objetivos generales

Implicar a la Universidad Pablo de Olavide en la inclusión social de personas con discapacidad intelectual a través de la formación y la mejora de su empleabilidad.  
Proporcionar formación universitaria a jóvenes con discapacidad intelectual enfocada a mejorar su autonomía, su formación humanística y su preparación laboral.

Dotar a estos y estas jóvenes de habilidades necesarias para aumentar sus posibilidades de inserción laboral, accediendo a empleos en la modalidad de empleo con apoyo.  
Proporcionar experiencias inclusivas y de normalización dentro de la comunidad universitaria.  
Facilitar una formación integral y personalizada para que los jóvenes con discapacidad intelectual puedan participar como miembros de pleno derecho en su comunidad.

## Objetivos específicos

Desarrollar estrategias y técnicas para la inserción laboral en diversos contextos de empleo público y privado mediante contenidos funcionales y profesionales.  
Gestionar las emociones y los conflictos potenciales en entornos laborales y vitales.

Adquirir habilidades sociales para la autonomía y la autodeterminación.  
Participar en prácticas de empleo en empresas y organizaciones.  
Compartir espacios deportivos y culturales y de ocio en la comunidad universitaria.  
Integrar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).  
Promover la sensibilización y normalización del alumnado de la UPO ante la discapacidad intelectual.  
Facilitar la creación de relaciones personales y académicas entre el alumnado con y sin discapacidad funcional.

FUENTE: elaboración propia a partir de la memoria académica del Programa FEVIDA (UPO, 2018).

A nivel general, el programa pretende que el alumnado alcance competencias para analizar el contexto laboral, diseñar su propio itinerario personal de empleo, resolver conflictos generados en entornos personales, laborales, familiares y sociales, y finalmente activar habilidades sociales en las relaciones interpersonales.

Como competencias específicas, se plantea necesario trabajar en la aplicación de los conceptos, teorías y principios adquiridos en la resolución de problemas y toma de decisiones; la adquisición de compromisos sociolaborales que contribuyan a su crecimiento ciudadano de pleno derecho, y la adquisición y manifestación de habilidades sociales y emocionales necesarias para relacionarse con éxito en los diferentes entornos en los que se desenvuelvan para trabajar satisfactoriamente en equipo.

Por otra parte, el programa pretende que el alumnado adquiera las habilidades de manejo de tecnologías de la información y la comunicación que les permitan resolver con eficacia tareas relacionadas con su trabajo; desarrollar actitudes flexibles con capacidad de adaptación al cambio; gestionar información sobre los recursos laborales y comunitarios que favorezcan la inclusión; tomar decisiones en entornos laborales, y actuar con autonomía y responsabilidad; diseñar un CV y un plan de búsqueda activa de empleo.

Finalmente desde el FEVIDA se plantean las competencias para que la persona pueda planificar, organizar y gestionar sus tiempos, resuelva y analice los cambios de forma crítica tanto en las oportunidades de empleo como en otras opciones vitales, de manera que pueda participar en diversos entornos deportivos, culturales y de ocio, y ampliar y



reforzar las redes sociales y profesionales.

### **1.4.2. Evaluar para mejorar. Modelo de evaluación del programa**

Es importante destacar que paralelamente a la aplicación del desarrollo de las enseñanzas, el Programa FEVIDA está marcando una línea de investigación muy clara sobre inclusión educativa en la universidad que sirve para la mejora continua del programa y para la transferencia de conocimiento a la comunidad científica y a la sociedad. Muestra de este último aspecto es el reportaje emitido en marzo de 2019 por Canal Sur en el programa de Andalucía Televisión (TV) «Solidarios»<sup>4</sup>.

Por todo ello, a lo largo de cada curso académico se está llevando a cabo una metodología evaluativa de carácter mixto, desarrollándose a dos niveles, local, es decir, medir el impacto y la calidad del proyecto, y otro nacional que, junto a la experiencia de otras universidades, pretende crear un corpus analítico de las experiencias inclusivas en el ámbito universitario para personas con diversidad funcional cognitiva.

Para medir el impacto y la calidad de la experiencia, el programa contempla una estrategia combinada cualitativa (entrevistas individuales y grupales) y cuantitativa (encuesta) en la que ponemos el foco a todos los actores implicados, alumnado con diversidad funcional cognitiva y alumnado de grado, familiares, docentes y otros profesionales de la comunidad universitaria y de la red de empresas colaboradoras.

Con esta estrategia se recoge información de forma continua para la mejora de la calidad académica del título. Se analizan los cambios en la actitud hacia la propia discapacidad que se observen en el alumnado y egresados o egresadas del programa, originados por su presencia en el entorno universitario y de sus familias. Igualmente se pretende conocer el nivel de satisfacción de estudiantes y egresados o egresadas, y de la comunidad universitaria, y finalmente se identifican cambios de actitud del entorno empresarial respecto a la empleabilidad de personas con diversidad funcional.

Paralelamente, a nivel nacional, en colaboración con la Fundación ONCE, la Fundación Prodis y la Universidad Autónoma de Madrid, participamos en un proceso de recogida de información que persigue analizar el impacto social del desafío de la educación inclusiva en el ámbito universitario, cuyos objetivos generales son:

- a) Evaluar cómo la asunción de un modelo educativo universitario inclusivo supone un impacto en todos los círculos próximos y a qué nivel se experimenta un cambio de realidad imperante.
- b) Estudiar la potencialidad de la inclusión de un modelo educativo universitario inclusivo para jóvenes con diversidad funcional intelectual.

Debido a la complejidad de la realidad social a investigar, se aborda desde la complementariedad metodológica, cuantitativa y cualitativa. El enfoque cuantitativo



permite generalizar resultados de forma amplia y obtener una mirada amplia del fenómeno a estudiar, entre otras. Por ello se utiliza, fundamentalmente, para el estudio a nivel nacional. Mientras que la metodología cualitativa tiene un peso importante en el nivel local (Universidad Pablo de Olavide), debido a que consideramos este método como el más adecuado para desarrollar un análisis que nos permita conocer con mayor profundidad las causas de los cambios que se producen en la Universidad Pablo de Olavide como entorno de aprendizaje inclusivo, permitiéndonos una mejor contextualización del ambiente o entorno, y un punto de vista más natural y holístico del fenómeno a estudiar, entre otros muchos aspectos (Fernández Collado, Hernández Sampieri y Baptista Lucio, 2006).

Actualmente se está en proceso de análisis de datos de la segunda edición del programa, aunque ya contamos con resultados de la primera edición (curso 2017/2018). En esta experiencia piloto, el alumnado que participó estaba constituido tanto por hombres (47 %) como por mujeres (53 %), existiendo una participación paritaria. Sus edades estaban comprendidas entre los 19 y 30 años. La mayoría de ellos, concretamente el 73 %, tenían reconocido un grado de discapacidad comprendido entre el 61 y el 70 %. Asimismo, del alumnado que participó en el programa, el 87 % vivía con su familia.

Durante la implementación del curso de FEVIDA se habían realizado entrevistas, cuestionarios y grupos focales, con el objetivo de conocer la evolución de los y las estudiantes, así como su grado de satisfacción, permitiendo analizar el cumplimiento de los objetivos y expectativas planteadas, así como proponer mejoras para las próximas ediciones.

Los resultados obtenidos han sido muy satisfactorios por todos y cada uno de los agentes que han participado directa o indirectamente en el curso, entre los que podemos señalar: el profesorado, el alumnado y los familiares. En especial los y las estudiantes han mostrado un gran interés durante todo el proceso debido a las repercusiones que ha tenido la realización del programa en sus vidas. Parte de los resultados se mostrarán en las conclusiones de este capítulo.

## **1.5. CONCLUSIONES**

La Universidad española ha adquirido una deuda importante con la inclusión de personas con diversidad funcional cognitiva que está saldando con el apoyo del impulso programático y financiero de la Fundación ONCE.

Una veintena de universidades están desarrollando experiencias que permiten el acceso de este grupo poblacional a la universidad y aunque se está generando una red de universidades inclusivas, y se comparten estrategias y objetivos, cada universidad va desarrollando las propuestas de manera diversa tanto en cuanto al origen de los promotores o las promotoras (unidades académicas o de administración y servicios),

especialidades formativas, como en lo relativo al modo en que se gestionan los apoyos a las familias.

Tras la implementación de dos ediciones del programa de Formación para el empleo y la vida autónoma de las personas con diversidad funcional cognitiva, el alumnado de este título propio ha conseguido establecer vínculos sociales no solo con el alumnado del curso, sino también con la comunidad universitaria en su conjunto, llegando a crear un fuerte sentimiento de pertenencia a la universidad.

Desde antes de comenzar la formación, el alumnado tenía unas expectativas altas en relación con la autonomía personal, expectativas que se han cumplido dado el nivel de empoderamiento adquirido y la alta valoración que ellos y ellas han mostrado de las enseñanzas recibidas.

La mejora de la empleabilidad se ha posibilitado mediante la realización de prácticas externas en diversas entidades públicas y privadas. Del seguimiento posterior del alumnado, se ha comprobado el acceso al mercado laboral de un tercio de los mismos a un año de finalizar sus estudios, y una sensibilización importante del empresariado, que repiten en cada edición como centros de prácticas y como empleadores o empleadoras.

Acercarse a las empresas de la mano de la universidad ha influido positivamente en su autoconcepto, sintiéndose más capaces y empoderados no solo para trabajar, sino también para vivir de forma autónoma saliendo del entorno familiar, pudiendo ahora enfrentarse a situaciones de la vida cotidiana que anteriormente no se atrevían.

Estos avances han favorecido al alumnado y también a la familia, que de igual forma considera que la experiencia ha sido muy positiva debido a los cambios que han percibido en sus hijos e hijas, aunque indican que el programa debería acompañar al alumnado varios cursos.

Aunque no existen datos definitivos, los avances provisionales de la evaluación del alumnado matriculado en titulaciones de grado consideran la iniciativa como una oportunidad de excelencia académica, de desarrollo personal y adquisición de valores democráticos, así como de respeto a los derechos humanos. Sin lugar a duda, el programa FEVIDA ha sido una experiencia muy enriquecedora para muchas personas.

---

## REFERENCIAS

- Bernal, C. A. y Moreno, M. (2013). Aplicación de sistemas de clasificación en contextos educativos: facilitando los procesos de inclusión de personas en situación de discapacidad intelectual. *Revista de la Facultad de Medicina*, 61(2), 123-135.
- Bowman, P. y Skinner, L. (1994). Inclusive education: Seven years of practice. *Developmental Disabilities Bulletin*, 22(2), 47-52.
- Castellana, M., Sala, Í. y Giné, C. (2006). Construint una universitat inclusiva: la importància dels recursos naturals o humans dins les aules universitàries per atendre la diversitat. *Suports*, 10(2), 82-90.
- Cerrillo, R.; Izuzquiza, D. y Egido, I. (2013). Inclusión de jóvenes con discapacidad intelectual en la universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 11(1), 41-57.
- Díez Villoria, E. y Sánchez Fuentes, S. (2015). Diseño universal para el aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad en la universidad. *Aula Abierta*, 43, 87-93. DOI:

<http://dx.doi.org/10.1016/j.aula.2014.12.002>.

- Fernández, F. H., Duarte, J. E. y Gutiérrez, G. J. (2015). Estrategia pedagógica para la formación de ingenieros con discapacidad visual. *Papeles de Trabajo-Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, 29, 36-48.
- Fernández, J. M. y Alonso, S. (2018). Los conceptos de diversidad funcional y discapacidad: una mirada a través de directivos y responsables tecnológicos. En E. López, G. A. Maldonado, V. Marín y E. Vázquez (coords.), *Investigaciones educativas hispano-mexicanas*. (pp. 222-237). Sevilla: AFOE.
- Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P. y Hernández Sampieri, R. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hart, D., Grigal, M., Sax, C., Martínez, D. y Will, M. (2006). Postsecondary education options for students with intellectual disabilities. *Research to Practice*, 45.
- Herrán, A., Paredes, J. y Monsalve, D. V. (2017). Cuestionario para la evaluación de la educación inclusiva universitaria (CEEIU). *Revista Complutense de Educación*, 28(3), 913-928.
- Hewett, R., Douglas, G., McLinden, M. y Keil, S. (2017). Developing an inclusive learning environment for students with visual impairment in higher education: Progressive mutual accommodation and learner experiences in the United Kingdom. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 89-109.
- Izuzquiza, D. (2010). Formación para la inserción laboral de personas con discapacidad intelectual. Programa Promotor. En S. Miguel y R. Cerrillo (eds.), *Formación para la inclusión laboral de personas con discapacidad intelectual*. Madrid: Pirámide.
- Izuzquiza, D. (2012). El valor de la inclusión educativa de jóvenes con discapacidad intelectual en las instituciones de educación superior: el programa Promotor. *Bordón*, 64(1), 109-125. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10486/661134>
- Izuzquiza, D. y Rodríguez, P. (2016). Inclusion of people with intellectual disabilities in university. Results of the Promotor program (UAM-PRODIS, Spain). *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 47(4), 27-43. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/scero20164742743>
- Langørgen, E. y Magnus, E. (2018). 'We are just ordinary people working hard to reach our goals!' Disabled students' participation in Norwegian higher education. *Disability & Society*, 33(4), 598-617.
- Ley Orgánica 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad (BOE núm. 289, de 3 de diciembre de 2003).
- Lledó Carreres, A., Lorenzo-Lledó, A. y Lorenzo, G. (2018). Metodologías inclusivas percibidas por el alumnado del Grado de Maestro desde el diseño universal para el aprendizaje. En R. Roig-Vila (ed.), *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la enseñanza superior* (pp. 837-848). Barcelona: Octaedro.
- Lobban, M. (2002). *Up the Hill Project. Pathways 6 Conference 2002: Taking their place: People with intellectual disability at university*. Recuperado de: [https://www.asid.asn.au/files/batch1415579637\\_fiona\\_rillotta\\_7th\\_nov\\_230pm\\_phillip\\_room\\_1.pdf](https://www.asid.asn.au/files/batch1415579637_fiona_rillotta_7th_nov_230pm_phillip_room_1.pdf)
- Martín, E., Sarmiento, P. J. y Coy, L. Y. (2013). Educación inclusiva y diversidad funcional en la universidad. *Revista de la Facultad de Medicina*, 61(2), 195-204.
- Mateo, C., Mengual, I., Pintado, M. M. y Vicente, A. (2017). Inclusión educativa en contextos universitarios: experiencia del programa UCAMPACITAS para personas con discapacidad intelectual. *Propuestas de investigación en el aula*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- McDonald, L., MacPherson-Court, L., Franks, S., Uditsky, B. y Symons, F. (1997). An inclusive university program for students with moderate to severe developmental disabilities: Student, parent and faculty perspectives. *Developmental Disabilities Bulletin*, 25(1), 43-67.
- Messiou, K. (2017). Research in the field of inclusive education: Time for a rethink? *International Journal of Inclusive Education*, 21(2), 146-159.
- Moriña, A. (2017). Inclusive education in higher education: Challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 3-17.
- Moriña, A., López-Gavira, R. y Molina, V. M. (2017). What if we could imagine an ideal university? Narratives by students with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 64(4), 353-367.
- Novo-Corti, I., Muñoz-Cantero, J. M. y Calvo-Babío, N. (2015). Los futuros docentes y su actitud hacia la inclusión de personas con discapacidad: una perspectiva de género. *Anales de Psicología*, 31(1), 155-171.
- Palacios, A. y Romañach, J. (2006). *El modelo de la diversidad: la bioética y los derechos humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. A Coruña: Diversitas.
- Pastor, C. A. (2018). Diseño universal para el aprendizaje: un modelo didáctico para proporcionar oportunidades de aprender a todos los estudiantes. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, 374, 21-27.

- Rodríguez, S. y Ferreira, M. A. (2010). Desde la dis-capacidad hacia la diversidad funcional. Un ejercicio de dis-normalización. *Revista Internacional de Sociología*, 68(2), 289-309.
- Roig-Vila, R. (2017). *Investigación en docencia universitaria. Diseñando el futuro a partir de la innovación educativa*. Alicante: Octaedro.
- Saloviita, T. (2000). An inclusive adult education program for students with mild to severe developmental disabilities: Experiences from a pilot project in Finland. *Developmental Disabilities Bulletin*, 28, 27-39.
- Sharon, J. e Izuzquiza, D. (2015). Inclusion in the workforce for students with intellectual disabilities: A case study of a Spanish postsecondary education program. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 28(1), 121-127. Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1066318>
- Slater, R., Pearson, V. K., Warren, J. P. y Forbes, T. (2015). Institutional change for improving accessibility in the design and delivery of distance learning – the role of faculty accessibility specialists at The Open University. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 30(1), 6-20.
- Taylor, S. J. (2014). Academic programs in disability studies. *Review of Disability Studies: An International Journal*, 1(1), 1552-9215.
- Uditsky, B. y Hughson, A. E. (2006). Inclusive postsecondary education for students with significant developmental disabilities: Challenging legal, moral and pragmatic assumptions. Recuperado de: [https://www.bc-ipse.org/uploads/6/2/0/8/62081869/inclusive\\_post\\_secondary\\_education\\_-\\_an\\_evidence-based\\_moral\\_imperative\\_\\_uditsky-hughson\\_.pdf](https://www.bc-ipse.org/uploads/6/2/0/8/62081869/inclusive_post_secondary_education_-_an_evidence-based_moral_imperative__uditsky-hughson_.pdf)
- Uditsky, B. y Hughson, A. E. (2012). Inclusive postsecondary education – An evidence-based moral imperative. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 9, 298-302.
- Weinkauf, T. (2002). College and University? You've got to be kidding: Inclusive postsecondary education for adults with intellectual disabilities. *Crossing Boundaries: An Interdisciplinary Journal*, 1(2). Recuperado de: [https://thinkcollege.net/sites/default/files/files/resources/College\\_and\\_University\\_You\\_ve\\_Got\\_to\\_be\\_Kidding](https://thinkcollege.net/sites/default/files/files/resources/College_and_University_You_ve_Got_to_be_Kidding)
- Zubillaga, A. (2013). La discapacidad en la percepción de la tecnología entre estudiantes universitarios/Disability in the perception of technology among university students. *Comunicar*, 20(40), 165-172.

---

## NOTAS

2 La III convocatoria pública puede verse en <https://www.fundaciononce.es/es/pagina/iii-convocatoria-de-ayudas-para-programas-universitarios-de-formacion-para-el-empleo>

3 La planificación presentada corresponde al curso 2018/2019, ya que en la tercera edición se han incorporado mejoras propuestas en la evaluación de la I Edición. Concretamente, los cambios han sido los siguientes: inclusión de las asignaturas «Habilidades básicas para la autogestión previa al empleo» y «Seminarios inclusivos en asignatura de grado».

4 Disponible en <http://www.canalsur.es/rtva/la-universidad-sin-barreras-y-el-proyecto-inclusivo-fevida-en-solidarios/1406871.html>

## 2

# **Atención a la diversidad en la Educación Superior. Un análisis desde el enfoque de la educación emocional e inclusiva**

ROSA M. RODRÍGUEZ-IZQUIERDO  
ITAHISA PÉREZ-PÉREZ

## **RESUMEN**

La atención al alumnado con diversidad de capacidades supone un estándar de calidad en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Sin embargo, las universidades no ofrecen las mismas oportunidades a todos y todas las estudiantes. En este capítulo se explora la atención al alumnado con diversidad desde la inteligencia emocional y la educación inclusiva como un estándar de calidad y un valor de excelencia. El capítulo tiene como objetivo difundir la acción educativa desde la aproximación de la inteligencia emocional y la educación inclusiva como referente de buenas prácticas en el marco de la Educación Superior (ES). Se comenzará con una revisión de los supuestos básicos de ambas aproximaciones educativas para finalmente destacar los beneficios de estos programas para el alumnado en general y para las instituciones universitarias con el fin de servir de guía para la toma de decisiones de mejora que hagan los espacios universitarios lugares más inclusivos. Concluye con un apartado de discusión y conclusiones en las que se exponen los cambios necesarios para hacer que las instituciones de ES ofrezcan más apoyo a esta población.

## **2.1. EDUCACIÓN EMOCIONAL E INCLUSIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

Las Naciones Unidas (ONU) estiman que actualmente hay más de mil millones de personas con discapacidad en todo el mundo. Esto significa que más del 15 % de la población mundial (80 millones en Europa) tiene alguna forma de discapacidad (OMS, 2016). Según una estimación conservadora, el 10 % de la población europea tiene alguna forma de discapacidad, y entre el 2 % y el 18 % del total de la población escolar padece alguna necesidad educativa temporaria o permanente reconocida (Agencia Europea, 2016). Estos números demuestran claramente que la inclusión es más amplia debido a la progresiva incorporación de colectivos que tradicionalmente eran marginados de la ES,

incluidos estudiantes de diferentes nacionalidades, edades, culturas, situaciones o capacidades socioeconómicas (Liasidou, 2014; Thomas, 2016).

Lograr la inclusión y la equidad constituyen dos de las principales aspiraciones en los sistemas de ES europeos, convirtiéndose en un imperativo de la sociedad (Comisión Europea, 2010; Red Eurydice, 2011). La educación inclusiva es reconocida como un derecho humano básico y la base para una sociedad equitativa (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012). En general, es posible afirmar que una sociedad democrática está basada en el principio de que el derecho a la educación debe ser garantizado para todos los y las estudiantes, especialmente para aquellos y aquellas que están en una situación de desventaja (Ainscow et al., 2013).

Este principio fue ratificado por la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) (ONU, 2006), firmado por 160 países y ratificado por 166 países del mundo. La convención destaca: «el derecho a la educación sin discriminación y en igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad, y un sistema educativo inclusivo a todos los niveles y aprendizaje permanente» (artículo 24), lo que supone una fuerza impulsora clave para el cambio en este sentido. El artículo 24 también es específicamente relevante para la educación superior estableciendo que:

«Los Estados miembros garantizarán que las personas con discapacidad sean capaces de acceder a la educación terciaria general, a la formación profesional, a la educación de adultos y al aprendizaje permanente sin discriminación y en igualdad de condiciones con los demás. A este fin, los Estados garantizarán que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad» (ONU, 2006).

Por lo tanto, las circunstancias personales y sociales, el estatus socioeconómico, el género, la raza o etnia, la edad o discapacidad, entre otros, no deben afectar la participación activa en las oportunidades que la educación superior proporciona a las personas.

Numerosas políticas apoyan la equidad en la educación a nivel europeo. Por ejemplo, estos objetivos están respaldados por el Proceso de Bolonia y, a través de su desarrollo, la discapacidad ha sido reconocida como un componente clave en relación con la equidad y justicia social en la educación superior, específicamente por el Grupo de Trabajo sobre Dimensión Social, en la Comunicación de la Comisión Europea sobre el apoyo al crecimiento y empleo, una agenda para la modernización de los sistemas de ES de Europa (2011), así como en el objetivo 4 de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas: «Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos» (ONU, 2015). Este último pretende eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar la igualdad de acceso a todos los niveles de educación de las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad. Esta prioridad también está en línea con la Estrategia Europa 2020, que tiene como objetivo aumentar la proporción de

la población de 30 a 34 años que ha completado la educación terciaria hasta al menos el 40 % (Comisión Europea, 2010). Asimismo, las Conclusiones del Consejo de la Unión Europea: Apoyo de la Implementación de la Estrategia Europea de Discapacidad 2010-2020, convocatoria específicamente para el apoyo de:

«... iniciativas relevantes para asegurar que las personas con discapacidad tengan acceso a una educación y formación de calidad, para aumentar su conocimiento, habilidades y cualificaciones para promover su movilidad y empleabilidad» (Consejo de la Unión Europea, 2011, p. 5).

No obstante, la percepción social de los grupos de personas con diversidad funcional permanecen estructuralmente en una posición en la que encuentran un mayor número de obstáculos para perseguir intereses y habilidades personales; una posición estructural en la que tienen un nivel muy limitado de oportunidades para alcanzar o desarrollar autonomía, o ejercitar sus capacidades. Optar por la inclusión implica eliminar las etiquetas tradicionales vinculadas a estas personas y, a la vez, reforzar los apoyos específicos para una universidad inclusiva.

El capítulo busca centrar las políticas de inclusión en términos de los ideales de equidad y justicia social, vinculadas con el desarrollo de capacidades y autonomía de las personas con discapacidad intelectual. De este modo, por justicia social se entiende el conjunto de condiciones institucionales que deben promover el autodesarrollo y la autodeterminación de los miembros de una sociedad (Young, 2000, pp. 31-33).

La aplicación de estos principios de justicia a las políticas de inclusión de la discapacidad supone su vinculación con una perspectiva que prioriza el desarrollo humano y que abarca aspectos de la vida como la capacidad y la autonomía. La privación de estos principios de justicia se refleja cuando la gente no tiene posibilidad de conseguir ciertos niveles de desarrollo humano que son constitutivos del estado de una persona y cuya identificación ha de considerarse en cualquier evaluación de bienestar de la misma (Sen, 1995) como una situación de derecho (Burke, 2012; Burke et al., 2016).

Para que una persona se pueda desarrollar en la sociedad actual, debemos comenzar por promover este autodesarrollo personal, fomentando sus capacidades múltiples, su autonomía, disciplina y aptitudes sociales, variables que implementamos en esta experiencia didáctica centrada en una educación emocionalmente inteligente. Para entender este término resaltamos la «regla de oro de 24 quilates» que refleja claramente lo que denomina una educación emocionalmente inteligente: «Trate a sus hijos como le gustaría que les trataran los demás». Esto requiere autoconocimiento, identificación de nuestras emociones y reconocimiento de nuestros sentimientos, asumir la perspectiva de nuestros hijos/discentes con empatía, gestión de nuestras emociones e impulsos, autocompasión y actitud observadora hacia nuestra condición de padres/docentes, y dedicarnos a mejorar la educación de nuestros hijos/estudiantes. Todo esto en una sociedad frenética y estresante, compleja, desafiante y agotadora que requiere personas



resilientes, equilibradas, en paz y emocionalmente inteligentes (Elias, Tobias y Friedlander, 2017).

¿Qué entendemos por una educación emocionalmente inteligente? Es aquella educación que muestra «respeto hacia las presiones diarias que esa crianza conlleva y tratar el tiempo de forma realista... Utiliza técnicas específicas, simples e importantes que pueden ofrecer una gran contribución a la paz y armonía del hogar» (Elias, Tobias y Friedlander, 2017, p. 12.). Aunque estos autores se centran en la crianza del hogar, sus principios son extrapolables al ámbito educativo reglado. Se trata de que el profesorado trabaje con sus propias emociones y la de sus estudiantes «de una forma inteligente, constructiva, positiva y creativa, respetando las realidades biológicas y el papel de los sentimientos en la naturaleza humana» (p. 12). Aquí hacemos hincapié en una de sus principales claves, y es la repetición, es decir, se requiere toma de conciencia, interiorización y entrenamiento, lo que conlleva repeticiones día tras día, en las relaciones humanas. Como decía Delors (1996) el «aprender a convivir juntos» es uno de los pilares fundamentales de la educación contemporánea. «La violencia que impera en el mundo contradice la esperanza... en el progreso de la humanidad. La historia humana siempre ha sido conflictiva, pero hay elementos nuevos que acentúan el riesgo», este hecho unido a «la actual atmósfera competitiva imperante en la actividad económica de cada nación» (p. 6) enfatiza la necesaria transformación de la educación, la cual debería centrarse en dos pilares: el descubrimiento del otro y la participación en proyectos comunes.

La educación debería plantearse una doble misión: «enseñar la diversidad de la especie humana y contribuir a una toma de conciencia de las semejanzas y la interdependencia entre todos los seres humanos. El descubrimiento del otro pasa forzosamente por el descubrimiento de uno mismo». Y este enfoque, estrechamente vinculado a los principios de la educación emocional, conlleva la formación del sujeto hacia ese *aprender a ser*, es decir, «al desarrollo global de cada persona: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad» (pp. 6-7).

Conocer realmente al alumnado, sus valores, su afrontamiento ante la adversidad, sus respuestas ante situaciones de euforia, sus necesidades e intereses, sus sentimientos y emociones, es fundamental para descubrir y adaptar la forma más adecuada de enseñar y de que aprendan. Se trata de diseñar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la diversidad del grupo y de las necesidades de los educandos, desde un enfoque inclusivo.

## **2.2. GARANTÍAS DE ACCESO, LA PARTICIPACIÓN Y EL ÉXITO DEL ALUMNADO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

La atención para el desarrollo personal, social, académico y profesional del alumnado



con discapacidad es un reto que afrontan las instituciones universitarias como parte de su responsabilidad social (RS). La educación inclusiva se vincula al acceso, la participación y los logros de todo el alumnado y se entiende, de esta manera, como un objetivo y un medio coherente para que la diversidad enriquezca la institución universitaria desde la participación de todos, para lo que se requiere la transformación institucional y el análisis de las culturas y prácticas institucionales que han concedido prerrogativas a unos colectivos sobre otros en una relación hegemónica (Gibson, 2015; Marginson, 2016; O'Donnell, 2016; Smith, 2014). El componente ético también es reconocido como parte de la educación inclusiva (Reindal, 2016). A partir de un modelo social de atención a la discapacidad, se considera la desventaja de los estudiantes como una consecuencia del modo en que las instituciones de ES se organizan y dan respuesta a la diversidad, y no como una causa de las características de los estudiantes. Hacer de la universidad un entorno inclusivo requiere diseñar políticas, estrategias, procesos y acciones que contribuyan a asegurar el éxito de todos los estudiantes (Moriña, 2017).

El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales incluye alguna clara alusión a la accesibilidad universal y el diseño para todos, como principios inspiradores en el diseño de los títulos universitarios oficiales. De esta manera, tanto la Ley Orgánica 4/2007 (que modifica la Ley anterior, 6/2001, en el artículo 46) como el Estatuto del Estudiante Universitario (Real Decreto 1791/2010) mencionan el derecho de los estudiantes a no ser discriminados y que se les facilite el acceso. De igual manera, el EEES exige a las universidades el cumplimiento de una serie de estándares de calidad y la atención a la discapacidad es uno de ellos (Conferencia Ministerial del EEES, 2012). Esto se debe traducir en medidas de atención a los universitarios con discapacidad para asegurar y garantizar un acceso igualitario, una actuación equitativa y prácticas adecuadas que den consistencia a una verdadera educación superior de calidad (Álvarez-Pérez, Alegre y López, 2012). Sin embargo, la presencia no garantiza la participación, y la no discriminación no se traduce de forma directa en igualdad de oportunidades efectivas (Díaz y Funes, 2016).

Si bien con la implantación del EEES se han producido avances significativos promovidos desde un enfoque de educación inclusiva, son todavía muchas las medidas de distinta naturaleza, tanto curriculares (programas, materiales adaptados, recursos bibliográficos, recursos tecnológicos, etc.), como extracurriculares (programa de bienvenida, programas de orientación, programas de tutoría, guías informativas, etc.) (Matthews, 2009). De tal modo que cuando se hace referencia a la capacidad de la ES para alcanzar la excelencia, la inclusión se convierte en un asunto primordial y, para ello, la institución universitaria no solo debe facilitar el acceso a la discapacidad como viene haciendo desde hace décadas, sino que en su RS tendrá que cualificar el acceso, así como el desarrollo personal, profesional y social del alumnado, lo que implica la puesta en marcha del enfoque inclusivo para la realización de las oportunidades de aprendizaje

para todos los estudiantes (Tienda, 2013).

En definitiva, el éxito de la inclusión en la universidad pasa por admitir la adaptación y flexibilización de elementos que tradicionalmente han constituido la cultura universitaria. Desde este punto de vista, Tinklin, Riddell y Wilson (2004) expresan que los estudiantes con discapacidad suponen un reto para la Universidad, no solo en términos de eliminar las barreras arquitectónicas, sino también con relación a un acceso mucho más amplio al currículo, la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación.

Se trata de un proceso y no de un estado que implica transformar la cultura, la organización y las prácticas de los centros para atender a la diversidad de necesidades educativas de todo el alumnado (Ainscow y Miles, 2009). Por ello, la inclusión no es entendida como un acto, sino como una trayectoria en la que entre todos los actores se van creando y construyendo las condiciones para que todas las personas tengan la posibilidad de tener presencia, participación y progreso. La educación inclusiva se centra en la necesidad de proporcionar una respuesta educativa de alta calidad para todos los estudiantes, aumentando las prácticas que conducen a la plena participación (Ainscow, 2015). La universidad, a diferencia de los niveles de Educación Primaria y Secundaria, no ha seguido un proceso claro de adaptación a medidas especiales de inclusión. Si la inclusión es aceptada para la educación escolar, también debe ser indispensable en la educación universitaria. En el contexto de la educación superior, todavía hay un largo camino por recorrer antes de que podamos hablar de la inclusión total, y deben abordarse muchos desafíos para alinear las prácticas educativas con los principios de la educación inclusiva.

Como señala Sosa (2009), la inclusión en la universidad se puede abordar desde el punto de vista ético (la inclusión es un derecho humano fundamental), sociológico (la discapacidad como construcción social y la inclusión como modo de dar voz a las personas con discapacidad), organizativo (plantea los cambios que hay que introducir en la organización universitaria para avanzar hacia una institución más inclusiva) y pedagógico-docente (es preciso promover en la universidad sistemas pedagógico-docentes que faciliten la permanencia y la promoción del alumnado con discapacidad).

Recientemente, varios estudios (Quinn, 2013; Gibson, 2015; Thomas, 2016; Wilson et al., 2016) han concluido que no basta con garantizar el acceso a la educación, sino que también es necesario proporcionar el apoyo adecuado para asegurar la inclusión. Como han demostrado los estudios de Wessel et al. (2009), Quinn (2013) y Lombardi, Murray y Kowitt (2016), los estudiantes con discapacidades corren mayor riesgo de abandonar prematuramente las universidades en comparación con los estudiantes sin discapacidades. Por lo tanto, es necesario diseñar políticas y estrategias que alienten a los estudiantes a permanecer en la universidad y completar sus estudios con éxito.

En los sistemas de garantía de calidad de las universidades recogidos actualmente en los protocolos de evaluación de las titulaciones, se han de contemplar diversas medidas para favorecer la incorporación a la vida universitaria de los estudiantes con

discapacidad, desarrollando un sistema de prácticas adaptado a sus necesidades educativas específicas, que responda a los problemas para su integración a la vida universitaria (Abad, Álvarez y Castro, 2008; Ferreira, Vidal y Vieira, 2014; Prowse, 2009).

## **2.3. FORMANDO A PERSONAS INTELIGENTES EMOCIONALMENTE**

Tradicionalmente, tanto en la escuela como en la sociedad en general, se ha valorado la inteligencia en el ser humano entendida exclusivamente como capacidad intelectual, siendo esta una visión sesgada e incompleta. La escuela consideraba «que un alumno era inteligente cuando dominaba sin dificultad los contenidos y conceptos propios de las diferentes áreas y materias. Más recientemente, se ha identificado al alumno inteligente con aquel que tiene un cociente intelectual (CI) elevado, y que por tanto conseguía las mejores calificaciones en la escuela» (ANFAP, 2016, p. 8). Este planteamiento ya no se considera válido, en primer lugar, por las insuficiencias que presenta el CI, ya que se ha constatado que la inteligencia académica no garantiza el éxito profesional, y el CI no es determinante para nuestro bienestar emocional y salud mental y, en segundo lugar, por los trabajos de diversos autores «como Thorndike (1920), Gardner (1983), Salovey y Mayer (1990), Goleman (1995) y Olguín (2012), entre otros, que identifican la importancia de ocuparse del desarrollo de la inteligencia emocional» (Molina Tamayo, 2014, p. 6).

Con la Teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1983) se abre un abanico de posibilidades al entender la inteligencia como la capacidad para resolver problemas, e identificando ocho tipos de inteligencias: lingüística, lógico-matemática, espacial, cinética, musical, natural-ecológica, intrapersonal e interpersonal. Las dos últimas inteligencias, intra e interpersonal, están estrechamente relacionadas con la inteligencia emocional (IE) (Ortega-Villaizán Abad, 2017). Gardner consideraba la inteligencia como «un potencial que cada ser humano posee en mayor o menor grado, planteando que esta no podía ser medida por instrumentos normalizados en test de CI y ofreció criterios, no para medirla, sino para observarla y desarrollarla» (ANFAP, 2016, p. 15).

En 1920 Thorndike da un paso más al acuñar el término «inteligencia social», identificándolo como uno de los tres tipos de inteligencia, junto con la abstracta y la mecánica. Por inteligencia social considera «la habilidad de entender y manejar a hombres y mujeres; en otras palabras, de actuar sabiamente en las relaciones humanas» (Molero Moreno, Saiz Vicente y Esteban Martínez, 1998, p. 15). No es hasta el final de la década de los noventa cuando aparece por primera vez desarrollado el término de inteligencia emocional por Peter Salovey y John Mayer (1990), «aunque quedó relegado al olvido hasta que Daniel Goleman, psicólogo y periodista americano con una indudable

vista comercial y gran capacidad de seducción y de sentido común, convirtió estas dos palabras en un término de moda» (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004, p. 2) con su *best seller Inteligencia emocional* en 1995. Debido a la difusión y repercusión que tuvo este libro, en muchas ocasiones, se le asigna como el artífice de este término, aun no siéndolo. Goleman (1995) considera la inteligencia emocional como «una forma de interactuar con el mundo que tiene muy en cuenta los sentimientos, y engloba habilidades tales como el control de los impulsos, la autoconciencia, la motivación, el entusiasmo, la perseverancia, la empatía, la agilidad mental, etc., que resultan indispensables para una buena y creativa adaptación social» (Molina Tamayo, 2014, p. 9).

Son Mayer y Salovey los que, partiendo del término de inteligencia social de Thorndike, fusionan dos de los tipos de inteligencias múltiples de Gardner, la intra e interpersonal. De esta forma, consideran la inteligencia emocional como «la habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las propias emociones y las de los demás promoviendo un crecimiento emocional e intelectual» (Mayer y Salovey, 1997, p. 10). Estos autores identifican cuatro componentes emocionales: atención, facilitación, comprensión y regulación emocional. No es hasta finales de la década de los noventa y principios de la actual cuando se comienza a investigar los efectos de la inteligencia emocional. En un primer momento estos estudios «se centraron en el desarrollo teórico de modelos y la creación de instrumentos de evaluación rigurosos (Mayer, Salovey y Caruso, 2000; Salovey, Woolery y Mayer, 2001). En la actualidad, la línea de investigación vigente se centra en establecer la utilidad de este nuevo constructo en diversas áreas vitales de las personas, con el objetivo de demostrar cómo la IE determina nuestros comportamientos y en qué áreas de nuestra vida influye más significativamente» (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004, p. 3).

Durante estos años son diversas las investigaciones que han analizado las influencias de la inteligencia emocional en el alumnado, en las relaciones sociales, y en la adolescencia, entre otras. Por ejemplo, «se han encontrado relaciones positivas entre una elevada IE y mejor calidad de las relaciones sociales (Schutte, Malouff, Bobik, et al., 2001); los estudiantes universitarios con mayor puntuación en IE tenían también mayor puntuación en empatía (Mayer, Caruso y Salovey, 1999); los estudiantes que puntúan alto en IE mostraron mayor satisfacción en las relaciones con sus amigos e interacciones más positivas, percibieron un mayor apoyo parental e informaron de menos conflictos con sus amigos más cercanos (Lopes, Salovey y Straus, 2003); los adolescentes con alta IE eran más capaces de establecer y mantener relaciones interpersonales, tenían más amigos o mayor cantidad de apoyo social, tenían más habilidades para identificar expresiones y emociones, y presentaban comportamientos más adaptativos para mejorar sus emociones negativas cuando se controlaban los efectos de otras variables psicológicas como autoestima o ansiedad (Ciarrochi, Chan y Bajgar, 2001); y Ramos, Fernández-Berrocal y Extremera (2007) hallaron relaciones positivas entre aspectos de

IE y empatía, y relaciones negativas con los niveles de inhibición emocional» (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004, pp. 6-7).

Entendida la inteligencia como la capacidad de superar los problemas adaptándonos a las circunstancias, cuando estas adversidades son emotivas, son las habilidades y competencias emocionales las que debemos poner en funcionamiento para alcanzar mayor nivel de bienestar y desarrollo personal. Por ello, ser una persona inteligente emocionalmente, o viceversa, significa ser capaz de establecer relaciones saludables contigo mismo y con las demás personas, es decir, «mantener una relación armónica entre las emociones negativas como la ira, la frustración, la ansiedad, los celos, el odio, la frialdad, la arrogancia, la pena, etc., facilitando el paso a las emociones positivas, como altruismo, alegría, generosidad, humildad, tolerancia, etc.» (ANFAP, 2016, p. 11). De ahí la importancia de educar en, para y desde las emociones, para fomentar que las personas sean emocionalmente inteligentes. De esta manera «no solo serán más hábiles para percibir, comprender y manejar sus propias emociones, sino también serán más capaces de extrapolar sus habilidades de percepción, comprensión y manejo a las emociones de los demás» (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004, p. 6).

Por todo ello, y como señala Pérez-Pérez (2018, p. 309) consideramos necesario desarrollar y fomentar en nuestro alumnado «las competencias emocionales que favorezcan nuestras relaciones intra e interpersonales, asumiendo que somos 100 % responsables de nuestros pensamientos, palabras y comportamientos, mejorando así nuestra salud y bienestar emocional para afrontar los acontecimientos y nuestra vida» porque, precisamente, muchas de las situaciones problemáticas que vivimos «son una manifestación de nuestro analfabetismo emocional» (Bisquerra, 2016, p. 1).

## **2.4. METODOLOGÍA PARA IMPLEMENTAR LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LA UNIVERSIDAD CON PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL COGNITIVA**

En este programa (ya explicado en el primer capítulo), y concretamente en la asignatura de «Gestión de las emociones y el conflicto», ubicada en el Módulo 1. Formación en comunicación, habilidades sociales, emocionales, entrenamiento cognitivo, correspondiente al primer semestre del curso académico 2018/2019, se ha implementado una metodología de aprendizaje centrada en la educación emocional, educando en, desde y para el afecto. Para ello es imprescindible que el equipo docente esté formado en esta disciplina, pero también que lo haya vivido, ya que solo desde la toma de conciencia y la interiorización de las competencias emocionales se podrá transmitir con coherencia, siendo así referentes desde la práctica y la experiencia vital.

«Una universidad inclusiva es aquella que da la bienvenida a la diversidad, como actitud y valor en alza» (Muntaner, 2010, en García-Cano Torrico et al., 2017, p. 15). Y

aunque la inclusión se refiere a la cultura organizativa de toda la comunidad educativa, los verdaderos cambios se producen a nivel local y desde tres dimensiones claves: la presencia, la participación y el progreso (Ainscow, Booth y Dyson, 2006). Teniendo en cuenta estas tres dimensiones, trabajamos con el grupo de estudiantes de diversidad funcional cognitiva, desde su presencia en la comunidad educativa y su participación activa en las diversas actividades propuestas por la universidad, fomentando así su aprendizaje y desarrollo personal y profesional.

Desde el diseño universal para el aprendizaje (DUA) se considera que la diversidad es inherente al ser humano. Por tanto, todas las personas somos diversas y nos desarrollamos en entornos «discapacitantes», entendidos como aquellos que impiden el desarrollo personal y social de los individuos. Por tanto «la diversidad se ve reflejada necesariamente en la forma en que cada alumno o alumna aprende» (García-Cano Torrico et al., 2017, p. 17). El DUA se centra en un diseño curricular flexible en cuanto a sus objetivos, contenidos, metodología, recursos y evaluación, con opciones personalizadas que permiten atender a las necesidades individuales.

La metodología de la asignatura «Gestión de las emociones y el conflicto» ha sido inclusiva, con un planteamiento didáctico capaz de responder a las necesidades formativas de todo el alumnado, con diseño de actividades y materiales accesibles en el desarrollo de las clases en las que se combinan las diversas técnicas disponibles dentro de una orientación metodológica activa, vivencial y basada en los participantes. Esta metodología en sí misma contempla la integración de lo cognitivo, lo emocional y lo conductual, movilizándolo el potencial de las personas participantes, permitiendo un fácil acercamiento a sus emociones. Se comenzó con la bienvenida del curso, haciendo que cada participante se sintiera reconocido en el grupo. Además, se utilizó el trabajo en equipo, las técnicas de rompehielos, la visualización de vídeos y el *role-playing*, acompañado de presentaciones de las profesoras, fomentando así el aprendizaje cooperativo. En definitiva, se potenció el uso de grabaciones, materiales audiovisuales, plástica o pintura para que el alumnado desarrollara, de forma experiencial, habilidades esenciales a la hora de enfrentarse a la gestión emocional y a la gestión positiva del conflicto. Con todo ello se pretendió un aprendizaje integral «o, como dijo Pestalozzi, un aprendizaje ideal que es aquel que se desarrolla con la cabeza, el corazón y las manos», y así hemos trabajado en esta experiencia, conjugando la imaginación, la creatividad y las emociones (Pérez-Pérez, 2018, p. 45).

Los objetivos que nos planteamos con esta propuesta didáctica son:

- Adquirir y manifestar habilidades sociales y emocionales necesarias para relacionarse con éxito en los diferentes entornos en los que se desenvuelvan para trabajar satisfactoriamente en equipo.
- Desarrollar actitudes flexibles con capacidad de adaptación al cambio.
- Comprender la relación entre emociones, conflicto y confianza en uno mismo a

través del conocimiento personal.

- Desarrollar la conciencia emocional a través de la identificación de las propias emociones y el pensamiento positivo para la resolución positiva de conflictos.
- Manejar de forma efectiva sus propias emociones e interpretar proactivamente las emociones de las demás personas.
- Optimizar la comunicación con los demás para conseguir relaciones positivas y enriquecedoras.

Esta asignatura está organizada con base en cuatro bloques de contenidos que presentamos a continuación:

- Bloque I: sentimientos y emociones. La inteligencia emocional. Autoconocimiento emocional. Desarrollo de habilidades de expresión y gestión emocional. Bloqueos emocionales. Creencias limitantes.
- Bloque II: herramientas para la gestión positiva de las emociones. La empatía y escucha activa, habilidades comunicativas, técnicas prácticas para ser asertivo. Técnicas de relajación y visualización. *Mindfulness*. Herramientas para desarrollarlo: meditación interna y externa.
- Bloque III: el valor positivo del conflicto. El conflicto como oportunidad de cambio. Tipos y fuentes de conflictos. Posibles estrategias ante el conflicto.
- Bloque IV: la resolución creativa de conflictos. Negociación y mediación. Gestión efectiva de la comunicación: la crítica, el *feedback*, el *feedforward*, estilos de comunicación ante un conflicto.

Aunque existen diversos modelos de competencias emocionales, durante este proyecto docente hemos desarrollado el modelo del GROPE —Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica— de la Universidad de Barcelona, el cual recoge cinco grandes competencias: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y habilidades de vida para el bienestar (Bisquerra, 2008). Estas competencias emocionales ponen «el énfasis en la interacción entre persona y ambiente, y como consecuencia confieren más importancia al aprendizaje y desarrollo. Por tanto, tienen unas aplicaciones educativas inmediatas» (Bisquerra Alzina y Pérez Escoda, 2007, p. 74).

### **2.4.1. Beneficios de la educación emocional e inclusiva en la universidad**

Las ventajas positivas de la diversidad en el contexto de la Educación Superior han sido documentadas por una serie de investigaciones. Basándose en personas con diferentes habilidades y experiencias que no solo mejoran la habilidad para resolver

problemas, sino también el aprendizaje cuando ocurre entre iguales y en grupos más uniformes (Gorard, 2006). La investigación muestra que los estudiantes que interactúan con compañeros diversos desarrollan una autoestima personal y académica más positiva, y se gradúan antes, adquieren competencias de liderazgo y un mayor compromiso hacia la participación de la comunidad, así como demuestran menos sesgos, estereotipos y prejuicios (Bowl y Bathmaker, 2016; Bowman, 2011; Hurtado y Deangelo, 2012).

Se trata de principios que cuestionan el funcionamiento tradicional de la institución universitaria y que entienden que los valores y las prácticas inclusivas favorecen a toda la comunidad por lo que toda la comunidad debe implicarse.

Una de las claves para que la inclusión en la universidad sea posible, es que el profesorado universitario desarrolle la capacidad para atender a la diversidad y alcanzar la competencia inclusiva (Spratt y Florian, 2015).

Asimismo, la educación emocional tiene grandes beneficios para una educación inclusiva, ya que «atender al principio de equidad permite una atención a la diversidad y una escuela inclusiva con mayor sensibilidad y calidad... Por lo tanto, el reto está en descubrir por dónde ha de avanzar la educación para atender equitativamente a todos los alumnos, con o sin discapacidad» (Molina Tamayo, 2014, p. 18), siendo uno de estos retos la diversidad y la escuela inclusiva desde la educación emocional (Bisquerra, 2011).

Algunos estudios, como el de Aranda (2002), afirman que el alumnado con algún tipo de discapacidad suelen presentar desajustes emocionales (sentimiento de fracaso, alta frustración, etc.). En este sentido, Purkey (1970, p. 56) señalaba que «el alumno ante el fracaso alimenta actitudes negativas hacia sí mismo y hacia sus condiciones intelectuales, se siente incómodo, no integrado en el grupo de iguales y resulta inadaptado». De ahí la importancia de trabajar en un ambiente de aula seguro, donde el alumnado pueda desarrollarse con libertad y afecto, desde respeto, adaptándose a cada ritmo y a través de lo lúdico.

Según Fernández (2011, en Molina Tamayo, 2014, p. 20), existen diversas razones por las que es necesario desarrollar la inteligencia emocional en nuestros estudiantes:

- Importancia de una formación integral que incluya el desarrollo de los aspectos emocionales y de relación interpersonal junto a los motrices, cognitivos y de inserción social.
- Rendimiento académico íntimamente relacionado con los aspectos emocionales, manteniendo relaciones de dependencia e influencia mutua.
- Los y las profesionales de la educación tienen una gran repercusión en el desarrollo de las habilidades emocionales del alumnado, contribuyendo a crear un clima institucional emocionalmente saludable.

En el caso concreto de las personas con discapacidad intelectual, destacamos algunas de las características y dificultades que suelen tener relacionadas al ámbito emocional



(Down España, 2017, p. 10; Ruiz, 2004 y 2009 en Galeano Torrejón, 2016, p. 20):

- Distorsionan en menor medida sus emociones: son vivencias puras no influidas por pensamientos intelectuales, lo que hace que las vivan en toda su riqueza.
- Poseen una especial capacidad para captar el «ambiente afectivo» que se respira, al menos en su entorno más cercano.
- Son sensibles a la tristeza y a la ira de los demás; captan el cariño y la alegría con rapidez.
- Son espontáneos y directos porque tienen dificultades para regular e inhibir las conductas. El control de expresión de sus emociones es menor.
- La dificultad para la comunicación lingüística, por ejemplo, puede limitar la expresión de sus estados afectivos. Poner palabras a las emociones es la primera estrategia a nuestra disposición para comenzar a conocerlas y controlarlas.
- El córtex cerebral en las personas con síndrome de Down tiene mayores limitaciones para regular e inhibir las conductas, por lo que el control de la manifestación externa de sus emociones es menor.
- Presentan claras limitaciones a la hora de interpretar, categorizar o definir emociones concretas. Su vocabulario emocional es limitado y confunden las peticiones indirectas, las sugerencias o las insinuaciones.
- Dificultad para planificar actuaciones y para tomar decisiones, por sus limitaciones en la función ejecutiva.

Por todo ello es importante resaltar algunos de los beneficios que aporta la educación emocional en el alumnado universitario y también en estudiantes con algún tipo de discapacidad o diversidad funcional. En primer lugar, el desarrollo de la inteligencia emocional potencia «la adaptación, la calidad de vida y el bienestar emocional y social de las personas, favorece las competencias cognitivas y emocionales para facilitar la adaptación y el afrontamiento de problemas, y prevenir el desarrollo de problemas emocionales (p. ej. ansiedad, depresión, etc.)» (López-Pérez, Fernández-Pinto y Márquez-González, 2008, p. 507). Y, en segundo y último lugar, «favorece las relaciones sociales e interpersonales, facilita la resolución positiva de conflictos, favorece la salud física y mental, y además contribuye a mejorar el rendimiento académico. El desarrollo de competencias emocionales a través de la educación emocional puede representar una mejora que afecta positivamente a múltiples aspectos de la vida» (Bisquerra, 2016, p. 1).

## **2.5. CONCLUSIONES**

Esta experiencia implica poner en tela de juicio la visión común de los estudiantes no tradicionales como sujetos que sufren algún déficit que deben superar. Viendo a los

estudiantes como «deficitarios», de alguna manera es el principal motivo de sus dificultades en la universidad (O'Shea et al., 2016). Lo que desvía la atención del cambio real hacia instituciones más equitativas e inclusivas, de las barreras con las que se enfrentan en todos los aspectos y de la organización de la educación superior, e impide identificar la causa real de las presiones de exclusión que previenen que los estudiantes no tradicionales accedan y tengan éxito en el ámbito académico (Hughes, 2015; Weedon y Riddell, 2016).

La adopción de políticas inclusivas en la educación superior no puede basarse meramente en programas especiales dirigidos a satisfacer las necesidades concretas de grupos específicos de estudiantes, sino que requiere adoptar una estrategia global para la inclusión que involucra a todo el cuerpo universitario y garantiza que las políticas tengan un efecto real en la percepción de cómo los estudiantes desfavorecidos son tratados (Brennan y Naidoo, 2008; Gidley et al., 2010).

Todas estas transformaciones requeridas en las instituciones de Educación Superior conllevan que las declaraciones inequívocas sobre la inclusión se incorporen en la planificación estratégica de las universidades, para garantizar una gestión del proyecto que proporciona instrucciones claras sobre el proceso que se implementará en todos los niveles institucionales y comunitarios. Dicho proceso enlaza con todos los aspectos relevantes en términos de prácticas. Con el propósito de lograr una mayor equidad no solo para los estudiantes objetivo, sino también para todo el alumnado, que abarca una serie de objetivos relacionados con la forma en que se gestionan los planes de estudio, las estrategias de enseñanza y aprendizaje desarrolladas, y el acceso a los servicios prestados. Si la inclusión implica desafiar la forma en que la educación reproduce las desigualdades, el acceso al grupo específico debe asociarse con el cuestionamiento sistemático sobre los valores que las universidades adoptan implícita o abiertamente para desarrollar sus prácticas cotidianas.

Además, existen evidencias científicas de la incidencia y los beneficios de desarrollar la educación emocional en el alumnado, así como de una adecuada gestión de las competencias emocionales, estrechamente vinculada al bienestar personal y social. Y estas consecuencias positivas también están siendo visibles en el ámbito laboral, lo que ha supuesto un aumento en las formaciones de los recursos humanos de empresas e instituciones debido a la mejora del rendimiento laboral y las consecuencias económicas que genera (Bisquerra Alzina y Pérez Escoda, 2007).

Queda aún bastante camino por recorrer para conseguir que el enfoque de educación inclusiva que defendían Stainback, Stainback y Jones (1999) penetre en las aulas universitarias y se generalice más allá de experiencias concretas y aisladas.

---

## REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2015). *Towards self-improving school systems: Lessons from a city challenge*. Londres: Routledge.  
Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Nueva York: Routledge.

- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. y West, M. (2013). Promoviendo la equidad en educación. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 44-56.
- Ainscow, M. y Miles, S. (2009). Desarrollando sistemas de educación inclusiva: ¿cómo podemos hacer progresar las políticas? En C. Giné et al. (coords.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 161-170). Barcelona: ICE-Horsori.
- Abad, M., Álvarez, P. y Castro, J. (2008). Apoyo a la integración de estudiantes con discapacidad en la enseñanza universitaria: algunas medidas y propuestas de actuación orientadora. *Educación y Diversidad: Anuario Internacional de Investigación sobre Discapacidad e Interculturalidad*, 2, 129-150.
- Álvarez-Pérez, P. R., Alegre de la Rosa, O. M. y López-Aguilar, D. (2012). Las dificultades de adaptación a la enseñanza universitaria de los estudiantes con discapacidad: un análisis desde un enfoque de orientación inclusiva. *Relieve*, 18(2), 1-17. DOI: 10.7203/relieve.18.2.1986.
- ANFAP —Asociación Nacional para la Formación y Asesoramiento de los Profesionales— (2016). *La inteligencia emocional en las distintas etapas educativas*. España: Magister.
- Aranda, R. (2002). *Educación especial*. Madrid: Pearson Educación, S.A.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la educación emocional*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (2011). Diversidad y escuela inclusiva desde la educación emocional. En J. Navarro (coord.). *Diversidad, calidad y equidad educativas*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Bisquerra, R. (2016). *Educación emocional*. Documento inédito elaborado para las I Jornadas del Máster en Resolución de Conflictos en el Aula. Valencia: Universidad Católica de Valencia.
- Bisquerra Alzina, R. y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bowl, M. y Bathmaker, A. M. (2016). «Non-traditional» students and diversity in higher education. *Routledge Handbook of the Sociology of Higher Education*, 1720. Nueva York: Routledge.
- Bowman, N. A. (2011). Promoting participation in a diverse democracy: A meta-analysis of college diversity experiences and civic engagement. *Review of Educational Research*, 81, 29-68.
- Brennan, J. y Naidoo, R. (2008). Higher education and the achievement (and/or prevention) of equity and social justice. *Higher Education*, 56(3), 287-302.
- Burke, P. J. (2012). *The right to higher education*. Londres: Routledge.
- Burke, P. J., Bennett, A., Burgess, M. C. y Gray, K. (2016). *Capability, belonging and equity in higher education*. Australia: The University of Newcastle.
- Ciarrochi, J., Chan, A. y Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 31(7), 1105-1119.
- Conferencia Ministerial del EEES (2012). *Making the most of our potential: Consolidating the European Higher Education Area*. Bucharest Communiqué. [https://www.eurashe.eu/library/modernising-phe/EHEA\\_2012\\_Bucharest-Communique.pdf](https://www.eurashe.eu/library/modernising-phe/EHEA_2012_Bucharest-Communique.pdf)
- Council of the European Union (2011). *Council Conclusions: Support of the implementation of the European Disability Strategy 2010-2020*. [www.consilium.europa.eu/uedocs/cms\\_data/docs/pressdata/en/lsa/122819.pdf](http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/lsa/122819.pdf)
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En *La educación encierra un tesoro*. Informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana/Ediciones UNESCO.
- Díaz, V. y Funes, S. (2016). Universidad inclusiva. Reflexiones a partir de la experiencia de estudiantes con discapacidad de una universidad pública madrileña. *Prisma Social*, 16, 450-494.
- Down España (2017). *Emociona-Down. Programa de educación emocional. Guía de orientaciones didácticas para mediadores emocionales*. Cantabria: Down España y Gmp Fundación.
- Eliás, M. J., Tobias, S. E. y Friedlander, B. S. (1999). *Educación con inteligencia emocional. Cómo conseguir que nuestros hijos sean sociables, felices y responsables*. Barcelona: Plaza y Janés Editores, S. A.
- Eliás, M. J., Tobias, S. E. y Friedlander, B. S. (2017). *Educación con inteligencia emocional. Cómo conseguir que nuestros hijos sean sociables, felices y responsables*. Barcelona: Debolsillo.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Profile of inclusive teachers*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2016). *European Agency Statistics on Inclusive Education (EASIE)*. <https://www.european-agency.org/data>
- European Commission (2010). European disability strategy 2010-2020: A renewed commitment to a barrier-free Europe. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0636:FIN:en:PDF>
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2). Consultado el 20 de abril de 2019 en

<http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html>

- Ferreira, C., Vidal, J. y Vieira, M. J. (2014). Student guidance and attention to diversity in the processes of quality assurance in higher education. *European Journal of Education*, 49(4), 575-589. DOI: 10.1111/ejed.12098
- Galeano Torrejón, M. (2016). *Educación emocional en personas con síndrome de Down*. Trabajo fin de grado. La Rioja: Universidad de La Rioja.
- García-Cano Torrico, M. et al. (2017). *¿Qué es una universidad inclusiva? Apuntes para la inclusión en la comunidad universitaria*. Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Nueva York: Basic Books.
- Gibson, S. (2015). When rights are not enough: What is? Moving towards new pedagogy for inclusive education within UK universities. *International Journal of Inclusive Education*, 19(8), 875-886. DOI: 10.1080/13603116.2015.1015177
- Gidley, J. M., Hampson, G. P., Wheeler, L. y Bereded-Samuel, E. (2010). From access to success: An integrated approach to quality higher education informed by social inclusion theory and practice. *Higher Education Policy*, 23(1), 123-147.
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*. Nueva York: Bantam.
- Gorard, S. (2006). Is there a school mix effect? *Education Review*, 58(1), 87-94.
- Hughes, K. (2015). The social inclusion meme in higher education: Are universities doing enough? *International Journal of Inclusive Education*, 19(3), 303-313. DOI: 10.1080/13603116.2014.930518
- Hurtado, S. y Deangelo, L. (2012). Linking diversity and civic-minded practices with student outcomes. *Liberal Education*, 98(2), 14-23.
- Liasidou, A. (2014). Critical disability studies and socially just change in higher education. *British Journal of Special Education*, 41, 120-135.
- Lombardi, A., Murray, C. y Kowitt, J. (2016). Social support and academic success for college students with disabilities: Do relationship types matter? *Journal of Vocational Rehabilitation*, 44, 1-13.
- Lopes, P. N., Salovey, P. y Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35(3), 641-658.
- López-Pérez, B., Fernández-Pinto, I. y Márquez-González, M. (2008). Educación emocional en adultos y personas mayores. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 501-522.
- Marginson, S. (2016). The worldwide trend to high participation higher education: Dynamics of social stratification in inclusive systems. *Higher Education*, 72(4), 413-434. DOI: 10.1007/s10734-016-0016-x.
- Matthews, N. (2009). Teaching the «invisible» disabled students in the classroom: Disclosure, inclusion and the social model of disability. *Teaching in Higher Education*, 14(3), 229-239.
- Mayer, J. D., Caruso, D. y Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4) 267-298.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). Nueva York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. En R. J. Sternberg (ed.), *Handbook of intelligence* (2.ª ed.), 396-420. Nueva York: Cambridge.
- Molero Moreno, C., Saiz Vicente, E. y Esteban Martínez, C. (1998). Revisión histórica del concepto de inteligencia: una aproximación a la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 30(1), 11-30. Consultado el 8 de abril de 2019 en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80530101>
- Molina Tamayo, E. (2014). *Inteligencia emocional y educación inclusiva*. Trabajo fin de grado. Jaén: Universidad de Jaén.
- Moriña, A. (2017). Inclusive education in higher education: Challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 3-17. DOI: 10.1080/08856257.2016.1254964
- Moriña, A. y Pereira, V. H. (2015). ¿Educación inclusiva en la enseñanza superior? El caso del alumnado con discapacidad. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 10(5), 599-614.
- O'Donnell, V. L. (2016). Organisational change and development towards inclusive higher education. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 8(1), 101-118. DOI: 10.1108/JARHE-04-2014-0051
- Olguín, J. R. (2012). *Inteligencia emocional - El origen de la inteligencia emocional*. Consultado el 8 de abril de 2019 en: <http://www.grupoelron.org/autoconocimientoysalud/inteligenciaemocional.htm>
- OMS (2011). World report on disability. Ginebra: WHO (World Health Organization). Consultado en: [https://www.who.int/disabilities/world\\_report/2011/report.pdf](https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report.pdf)
- ONU (2015). Objetivos de desarrollo sostenible. 17 objetivos para transformar nuestro mundo. <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>
- Ortega-Villazán Abad, R. (2017). *Aprendiendo a sentir: proyecto sobre las emociones para la Escuela El Pilar*.



- Trabajo fin de grado. La Rioja: Universidad Internacional de la Rioja.
- O'Shea, S., Lysaght, P., Roberts, J. y Harwood, V. (2016). Shifting the blame in higher education: Social inclusion and deficit discourses. *Higher Education Research and Development*, 35(2), 322-336. DOI: 10.1080/07294360.2015.1087388
- Pérez-Pérez, I. (2018). Inteligencia emocional y envejecimiento activo: una experiencia de aprendizaje integral. En J. Clarés López, *La expresión y comunicación emocional como base de la creatividad* (pp. 307-318). Sevilla: Universidad de Sevilla y Asociación Internacional de Expresión y Comunicación Emocional.
- Prowse, S. (2009). Institutional construction of disabled students. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 31, 89-96.
- Purkey, W. W. (1970). *Self-concept and school achievement*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Quinn, J. (2013). *Drop-out and completion in higher education in Europe among students from under-represented groups*. European Commission by the Network of Experts on Social Aspects of Education and Training NESET, European Union.
- Ramos, N. S., Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2007). Perceived emotional intelligence facilitates cognitive-emotional processes of adaptation to an acute stressor. *Cognition and Emotion*, 21(4), 758-772.
- Red Eurydice (2011). *La modernización de la educación superior en Europa*. Bruselas: EACEA.
- Reindal, S. M. (2016). Discussing inclusive education: An inquiry into different interpretations and a search for ethical aspects of inclusion using the capabilities approach. *European Journal of Special Needs Education*, 31(1), 1-12.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9(3), 185-211.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1997). *What is the emotional intelligence?* en P. Salovey y D. Sluyter (eds.). Nueva York: Basic Books.
- Salovey, P., Woolery, A. y Mayer, J. D. (2001). Emotional intelligence: Conceptualization and measurement. En G. J. O. Fletcher y M. S. Clark (eds.), *Blackwell handbook of social psychology: Interpersonal processes* (pp. 279-307). Malden, MA: Blackwell Publishers.
- Samuel, E. (2010). From access to success: An integrated approach to quality higher education informed by social inclusion theory and practice. *Higher Education Policy*, 23(1), 123-147.
- Sen, A. (1995). *Nuevo examen de la desigualdad*, Madrid: Alianza Economía.
- Schutte, N. S., Malouff, J., Bobik, C., et al. (2001). Emotional intelligence and interpersonal relations. *Journal of Social Psychology*, 141(4), 523-536.
- Smith, D. G. (ed.). (2014). *Diversity and inclusion in higher education: Emerging perspectives on institutional transformation*. Londres: Routledge.
- Sosa, L. M. (2009). Reflexiones sobre la discapacidad: dialógica de la inclusión y exclusión en las prácticas. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 9, 57-82.
- Spratt, J. y Florian, L. (2015). Inclusive pedagogy: From learning to action. Supporting each individual in the context of everybody. *Teaching and Teacher Education*, 49, 89-96.
- Stainback, S., Stainback, W. y Jones, J. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Thomas, L. (2016). Developing inclusive learning to improve the engagement, belonging, retention, and success of students from diverse groups. En M. Shah, A. Bennett y E. Southgate (eds.), *Widening higher education participation* (pp. 135-159). Oxford: Elsevier.
- Thorndike, E. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.
- Tienda, M. (2013). Diversity not equal inclusion: Promoting integration in higher education. *Educational Researcher*, 42(9), 467-475. DOI: 10.3102/0013189X13516164
- Tinklin, T., Riddell, S. y Wilson, A. (2004). Policy and provision for disabled students in higher education in Scotland and England: The current state of play. *Studies in Higher Education*, 29(5), 637-657.
- United Nations (ONU) (2006). *United Nations Convention on the right of persons with disabilities (CRPD)*. [www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-2.html](http://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-2.html)
- Weedon, E. y Riddell, S. (2016). Higher education in Europe: Widening participation. En M. Shah, A. Bennett y E. Southgate (eds.), *Widening higher education participation* (pp. 49-61). Oxford: Elsevier.
- Wessel, R. D., Jones, J. A., Markle, J. y Westfall, C. (2009). Retention and graduation of students with disabilities: Facilitating student success. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 21(3), 116-125.
- Wilson, K. L., Murphy, K. A., Pearson, A. G., Wallace, B. M., Reher, V. G. S. y Buys, N. (2016). Understanding the early transition needs of diverse commencing university students in a health faculty: Informing effective intervention practices. *Studies in Higher Education*, 41(6), 1023-1040.

World Health Organization (2016). *Disability and health*. Fact sheet. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health>

Young, I. (2000). *Inclusion and democracy*. Nueva York: Oxford University Press.

# 3

## **Accesibilidad y organización de eventos. Enseñar protocolo a personas con diversidad funcion al intelectual**

BEATRIZ GARCÍA REYES

### **RESUMEN**

La formación impartida sobre «Accesibilidad en el protocolo» deriva de la investigación «Accesibilidad en la organización de actos en la Smart City A+» realizada con la finalidad de concienciar y establecer una línea de trabajo para los profesionales del sector.

Implementar accesibilidad en los actos conlleva igualdad de oportunidades y visualización para personas con discapacidad, así como empleo, oportunidad de negocio, diferenciación de la competencia y ética profesional. La accesibilidad y el empleo están interrelacionados, ya que si el acto es accesible para todas las personas, todas las personas podrán, en la medida de sus capacidades, desarrollarse profesionalmente en este campo.

Partiendo del concepto de derecho a la ciudad, se definen conceptos clave y se desarrolla una propuesta para organizar actos accesibles como nuevo paradigma de actos de calidad. Esta propuesta se ha adaptado a personas con diversidad funcional intelectual que están preparándose para su inclusión en el mercado laboral como auxiliares de protocolo y eventos culturales y sociales mediante la impartición de la materia en el programa universitario FEVIDA, sobre accesibilidad en actos y protocolo.

### **3.1. RELACIONANDO LOS EVENTOS (PROTOCOLO) Y LA ACCESIBILIDAD**

El punto de partida consiste en conocer el estado del sector de la organización de actos respecto a la aplicación de accesibilidad, ya que el objetivo supone establecer pautas para la organización de actos accesibles en la Smart City A+, donde las TIC juegan un papel esencial en la atención y participación de la ciudadanía siempre y cuando estén diseñadas universalmente, ya que la accesibilidad no solo favorece a personas con discapacidad, sino que beneficia a toda la población haciendo la vida más comfortable.

Más concretamente se trata de diagnosticar el sector de la organización de actos desde la perspectiva del puesto de trabajo y determinar los conocimientos en materia de discapacidad, accesibilidad y ciudades inteligentes de los profesionales de este sector. Por otro lado, es necesario identificar las necesidades de las personas con diversidad funcional a la hora de asistir y participar en actos, reconocer a los beneficiarios de la aplicación de accesibilidad en la organización de estos y dar a conocer la importancia de la aplicación de la accesibilidad en la organización de actos en la Smart City A+.

La Carta Mundial por el Derecho a la Ciudad (Quito, 2004) en su artículo 1 recoge:

«Todas las personas tienen derecho a la ciudad sin discriminación de género, edad, condiciones de salud, ingresos, nacionalidad, etnia, condición migratoria, orientación política, religiosa o sexual, así como a preservar la memoria y la identidad cultural en conformidad con los principios y normas que se establecen en esta Carta».

El artículo 13 de la Carta contempla que el derecho a la ciudad conlleva:

«... promover la remoción de barreras arquitectónicas, la implantación de los equipamientos necesarios en el sistema de movilidad y circulación, y la adaptación de todas las edificaciones públicas o de uso público y los locales de trabajo y esparcimiento para garantizar la accesibilidad de las personas con discapacidad».

Este derecho a la ciudad consiste no solo en reivindicar los derechos humanos destinados a mejorar las condiciones en que habitamos la ciudad, sino que implica derechos para incidir también en su producción, desarrollo, gestión y disfrute, y para participar en la determinación de las políticas públicas que permitan respetarlos, protegerlos y hacerlos efectivos.

A continuación, se definen varios conceptos claves para entender las relaciones entre accesibilidad y protocolo: accesibilidad, diseño universal, cadenas de accesibilidad, Smart City A+ y organización de actos (protocolo).

**Accesibilidad universal.** El Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, la define como:

«... la condición que deben cumplir los entornos, procesos, bienes, productos y servicios, así como objetos, instrumentos, herramientas y dispositivos, para ser comprensibles, utilizables y practicables por todas las personas en condiciones de seguridad y comodidad y de la forma más autónoma y natural posible».

**Diseño universal**<sup>5</sup>. Según el Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, el diseño universal es:



«... la actividad por la que se conciben o proyectan desde el origen, y siempre que ello sea posible, entornos, procesos, bienes, productos, servicios, objetos, instrumentos, programas, dispositivos o herramientas, de tal forma que puedan ser utilizados por todas las personas, en la mayor extensión posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado. El “diseño universal o diseño para todas las personas” no excluirá los productos de apoyo para grupos particulares de personas con discapacidad, cuando lo necesiten».

En definitiva el diseño universal tiene como objetivo principal hacer posible que todas las personas dispongan de igualdad de oportunidades. «El buen diseño capacita, el mal diseño discapacita» (P. Kercher)<sup>6</sup>.

**Cadenas de accesibilidad.** Capacidad que todas las personas deben tener para desplazarse, circular e interactuar en igualdad de modo continuo e independiente dentro de un espacio, edificio, entorno y ciudad en su conjunto.

Para que se cumpla la cadena de accesibilidad en un acto, es necesario poder asistir al mismo de principio a fin sin rupturas, ya que si uno de los «eslabones» de la cadena falla, es imposible participar en este de forma completa y, por lo tanto, tiene el efecto de limitar o disuadir la experiencia.

La cadena de accesibilidad en la organización de actos comienza en el momento en el que una persona decide asistir al mismo y finaliza cuando esta vuelve a su domicilio y/o lugar de trabajo.

**Smart City A+.** El Libro Blanco Smart Cities (2012) contempla la ciudad inteligente o Smart City como un concepto amplio y abierto de ciudad, cuyos elementos fundamentales son: un espacio urbano, un sistema de infraestructuras, un complejo de redes y plataformas inteligentes y una ciudadanía que ejerza de eje vertebrador<sup>7</sup>.

Smart City A+ es un término acuñado por la Fundación ONCE y que lo define como una ciudad que, mediante la accesibilidad al entorno construido y la utilización de las TIC, logra que su infraestructura y servicios públicos sean para todos los ciudadanos, proveyendo servicios más eficientes e interactivos basados en los conceptos de accesibilidad universal. Los conceptos en los que se basa una Smart City A+ son equidad y flexibilidad en el uso de los servicios que se prestan a los ciudadanos, que sean simples e intuitivos, que la información sea perceptible y tolerante al error, que requiera bajo esfuerzo físico, que tenga espacio suficiente de aproximación, y que se base en interoperabilidad, personalización, ubicuidad y en estándares.

Una Smart City A+ aúna los conceptos de Smart City, accesibilidad y participación ciudadana, lo que implica una nueva forma de planificación urbana de acuerdo con las necesidades reales de todas las personas. De la planificación futura de nuestras ciudades, dependerá el desarrollo de nuestras vidas tanto a nivel particular como colectivo.

**Organización de actos.** Antes de entrar a definir este concepto debemos aclarar la diferencia entre organizar actos y protocolo.

Un acto/evento es una celebración pública o solemne (acepción 2.<sup>a</sup> del *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española*); se trata de un suceso destacable o destacado y programado, de tipo social, académico, cultural, deportivo, religioso, político, empresarial o de cualquier índole. Es un proceso de diseño, planificación, producción y control de congresos, festivales, ceremonias, fiestas, convenciones u otro tipo de reuniones, en la que cada una puede variar en los fines.

El protocolo es una regla ceremonial diplomática o palatina establecida por decreto o costumbre. Es el conjunto de normas que se usan cuando se organiza un acto para hacerlo de manera ordenada.

Según el Profesor López-Nieto y Mallo:

«El protocolo aparece regulado por una norma jurídica o consuetudinaria cuyo cumplimiento tiene carácter obligatorio». «El protocolo oficial es el conjunto de normas establecidas por la ley o la costumbre para que se cumpla el ceremonial de los actos públicos organizados por el Estado o una entidad de carácter público. Comprende, en esencia, la regulación de toda la materia de naturaleza simbólica (banderas y estandartes, heráldica, himnos y uniformes), de los honores a autoridades e instituciones (tratamientos, precedencia y honores militares), así como de la celebración de actos públicos solemnes en los ámbitos nacional, local y, en algún supuesto, en el internacional» (López-Nieto, 2006, pp. 2165).

Por lo tanto, el protocolo forma parte de la organización del acto en determinadas ocasiones, que no siempre, aunque cuando se dan las circunstancias necesarias, su aplicación es ineludible.

Los objetivos de la organización de actos se dividen en dos grupos, por un lado se encuentran los de comunicación e imagen, y por otro los económicos. Entre los objetivos de comunicación e imagen se localizan: el acercamiento y relación con el *target* (público objetivo), trasladar información, facilitar el intercambio de ideas y la información, realizar anuncios internos, mejorar y establecer una imagen positiva, y conseguir una óptima reputación corporativa.

Respecto a los objetivos económicos, se pueden establecer el generar beneficios económicos directos: congresos, conciertos y exposiciones, o beneficios económicos indirectos: ventas de productos/servicios.

En la actualidad, existen diversas clasificaciones de actos como la de Monteverde (1943), López-Nieto (1995) y Calahorro (1997), pero describiremos la taxonomía que se recoge en el Real Decreto 2099/1983, de 4 de agosto, por el que se aprueba el ordenamiento general de precedencias en el Estado, los actos pueden ser privados o públicos.

**Los motivos** que mueven a organizar los actos privados son económicos o

sentimentales, y su organización depende de que se quiera hacer más o menos conocido. Los motivos que mueven a organizar los actos públicos son generalmente económicos o de imagen (aumentar el prestigio social, fidelización o justificación de la actividad anual). Son actos organizados por profesionales y usan más medios que los privados. Pueden estar organizados por el Estado y se denominan oficiales (protocolo) y no oficiales cuando no interviene el Estado en su organización.

**La convocatoria** de los actos puede ser cerrada cuando se sabe de antemano quiénes son las personas que asistirán, o abierta al conjunto de la ciudadanía, donde se desconoce tanto el nivel de participación como las características de los asistentes.

**La asistencia** puede ser presencial, donde convocantes y asistentes comparten espacio territorial y *online* cuando se celebran en distintos entornos físicos mediante conexión vía Internet o conexión por imagen y sonido.

### **3.2. ARGUMENTOS PARA INCLUIR LA ACCESIBILIDAD EN ACTOS (PROTOCOLO): POR DERECHO, COMO OPORTUNIDAD PARA EL DESARROLLO ECONÓMICO Y POR ÉTICA PROFESIONAL**

La organización de actos posee una serie de características *per se* que se detallan a continuación y que hay que tener en cuenta a la hora de la planificación de los mismos. Varios autores coinciden en destacar la heterogeneidad, la subjetividad, la intangibilidad y su carácter perecedero.

Una persona que asiste a un acto, independientemente de en calidad de qué (congresista, periodista, invitado anfitrión o invitada anfitriona), lo contempla y analiza como un todo indivisible e irremplazable de su experiencia, y no como las diferentes partes que lo componen (producción, organización, seguridad, comunicación, etc.).

La implementación desde el origen de accesibilidad en la organización de actos será una condición indispensable en el futuro ya que de lo contrario, los actos estarán abocados al fracaso. Hay que matizar que no se trata de organizar actos exclusivos para personas con diversidad funcional, sino actos accesibles para toda la sociedad en general.

La accesibilidad en la organización de actos repercute en la calidad, capacidad, rentabilidad y sostenibilidad del sector terciario o sector servicios de las ciudades, y son las propias limitaciones de los servicios las que comprometen la participación de una parte considerable de la ciudadanía en el ámbito de la organización de actos, por factores de tipo físico, psicológico, sensorial, cultural o social.

Todos nos beneficiamos del nuevo concepto general de Smart City A+, y más concretamente del aumento de la accesibilidad de los servicios en la organización de

actos, de la que a su vez dependerá la calidad, seguridad y sensibilidad de su diseño.

Organizar actos es la realización de servicios con una finalidad concreta, y en el nuevo concepto de ciudad se debe ir más allá, se debe pasar de la creación de actos en masa a actos personalizados. Por ello, y para satisfacer las necesidades de la ciudadanía, hay que organizar los actos con vocación de calidad total, lo que conlleva, hoy día, eliminar todas aquellas barreras que puedan implicar la no accesibilidad del acto.

Organizar actos de calidad y Smart City A+ tiene unos objetivos comunes como son: el diseño centrado en las personas, el uso de la tecnología adecuada y el reconocimiento del derecho a las personas a participar en la ciudad para el desarrollo de las mismas.

El derecho de todas las personas al uso y disfrute de la ciudad se rige por unos principios recogidos en la Carta Mundial por el Derecho a la Ciudad (Quito, 2004), que se reflejarán en la organización de actos accesibles para todas las personas mediante: 1) el ejercicio pleno de la ciudadanía y la gestión democrática de la ciudad, ya que dará la posibilidad de asistir y participar en cualquier evento independientemente de las capacidades de cada individuo; 2) la función social de la ciudad y de la propiedad urbana; 3) igualdad y no-discriminación; 4) protección especial de grupos y personas en situación de vulnerabilidad; 5) Compromiso social del sector privado, y 6) el impulso de la economía solidaria y políticas progresivas.

Es a partir de aquí donde la organización de actos conecta con el derecho a la ciudad, aunque debemos tener en cuenta que a día de hoy las ciudades no están capacitadas para ofrecer condiciones y oportunidades equitativas a sus habitantes ya que no existen políticas públicas transversales.

El derecho a la ciudad no es simplemente el derecho a lo que está ya en la ciudad, sino el derecho a transformar la ciudad en algo radicalmente distinto (Harvey, 2009).

Instaurar el concepto del «buen vivir» (calidad de vida urbana), implica que las instituciones deben promover políticas transversales que no contribuyan a la exclusión y que sean asumidas por toda la sociedad. De nada sirve romper barreras arquitectónicas si no se dan respuesta a los principios recogidos en la Carta Mundial, mencionados anteriormente.

Se necesitan ciudades inclusivas para todas las personas donde todos los ciudadanos puedan ejercer sus derechos, entre los que también se encuentra la participación en actos con diferentes papeles, como persona empleada, invitada, asistente, etc.

Para diseñar hay que diseñar con, por y para todas las personas, incluidas las personas con diversidad funcional, evidentemente. Por otro lado, cuando se planifican ciudades o entornos accesibles, normalmente se tiene en cuenta la formación y experiencia de ingenieros o arquitectos, pero nunca se contemplan la opinión de los y las profesionales que prestan el servicio a los usuarios, ni tan siquiera se les informa de cómo tienen que prestar ese servicio o utilizar un producto concreto.

La participación ciudadana implica no tener una visión sesgada que hace la vida más difícil a los que no se han tenido en cuenta. Hay que propiciar un urbanismo inclusivo

diseñado para todas las personas sin que importe sexo, raza, edad, cultura, estatus socioeconómico, capacidad, ... ya que contribuirá a una vida diaria más fácil y a que los ciudadanos sientan como suya la ciudad. El urbanismo en sí mismo no resuelve los problemas sociales, económicos o ambientales pero sí puede mejorar o agravar las condiciones de vida para la mayoría de la población, lo que conlleva una mayor participación en los actos sociales, culturales, políticos y profesionales de las ciudades inclusivas.

En definitiva, el que las ciudades sean más accesibles implica mayor afluencia de todo tipo de personas a los actos, lo que genera beneficios a la ciudadanía.

Aplicar la accesibilidad en la organización de actos en las Smart Cities A+ encuentra sus mejores argumentos en que por una parte se trata de ofrecer igualdad de oportunidades y facilitar los derechos de todas las personas, y por otra parte es una herramienta de visualización de las personas con diversidad funcional y ética profesional, pero no se puede olvidar la creación de empleo, la oportunidad de negocio y elemento diferenciador de la competencia.

*Por Derecho*, es necesario hacer accesible el entorno para que todas las personas con o sin diversidad funcional, y sea esta del tipo que sea, participen de manera libre y normalizada en las actividades de la comunidad.

El fundamento jurídico de lo expresado con anterioridad se encuentra en la legislación vigente, no solo de nuestro país, sino también fuera de nuestras fronteras, ya que nos obliga a tomar las medidas necesarias para que la accesibilidad sea una realidad:

1. Declaración Universal de los Derechos Humanos. Artículo 1.
2. Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea. Artículo 21.1.
3. Constitución Española. Artículos 9.2, 14 y 49.
4. Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de personas con discapacidad y de su inclusión social. Artículo 1.
5. Decreto 293/2009, de 7 de julio, sobre accesibilidad en Andalucía. El artículo 28 incluye la obligatoriedad de hacer todas las instalaciones accesibles, incluso las destinadas a espacios de la cultura y el folclore popular.

Desde el punto de vista social, organizar actos accesibles es una *herramienta para visibilizar públicamente a las personas con diversidad funcional* de manera normalizada.

Los actos accesibles constituyen una herramienta de visualización ante la opinión pública por varios motivos: tratan de centrarse en superar los problemas las personas con diversidad funcional como ciudadanos de pleno derecho, dejando a un lado el enfoque caritativo o victimista. Hay que dar soluciones, no compadecerlos; ofrecen voz a las personas con diversidad funcional como ciudadanos independientes; evitarán el lenguaje discriminatorio y estigmatizante que pone énfasis sobre la discapacidad por delante de la condición de la persona; fomentarán una imagen activa de las personas con diversidad

funcional eliminando la marginalidad (no son meros receptores de ayudas). Finalmente, ofrecerán una visión de las personas con diversidad funcional como parte de la población en general y no solo en actos para personas con diversidad funcional. Es inclusión, no integración.

Por otra parte, las personas con diversidad funcional encuentran dificultades en el acceso a un empleo adecuado. Desde un punto de vista integrador, asegurar la promoción y desarrollo de las capacidades no solo implicará que las personas con diversidad funcional asistan a actos sino que tendrán una parte activa de los mismos.

Emprender actos accesibles conlleva ampliar las posibilidades de empleo para personas con diversidad funcional. Si un acto es accesible para un asistente, hará que lo sea también para el personal que lo planifica y lo ejecuta. Los profesionales del sector encuentran una rama de especialización hasta ahora inexistente, tanto a nivel de ejecución del acto como a nivel de formación de nuevos profesionales. Además, favorece el desarrollo económico del municipio.

La Estrategia Española sobre Discapacidad 2012-2020 al hacer referencia al Informe de la OMS y el Banco Mundial, indica que la discapacidad forma parte de la condición humana, pues casi todas las personas sufrirán algún tipo de discapacidad transitoria o permanente en algún momento de su vida, ya sea por cuestiones accidentales como por el envejecimiento. El 15 % de la población mundial (1.000 millones de personas) viven con algún tipo de discapacidad. Constituyen la mayor minoría del mundo.

Desde el punto de vista económico, el porcentaje de personas beneficiarias de accesibilidad suponen un gran nicho de mercado ya que es una condición indispensable para aproximadamente *un 15 % de la población, necesaria para un 40 % y comfortable para el 100 %*.

Organizar actos accesibles es un segmento «multicliente» ya que la mayoría de las personas con discapacidad acuden a los actos acompañados por familiares y/o amigos sin discapacidad, con lo que la repercusión económica y social tiene un efecto multiplicador.

Otro dato a tener en cuenta desde el punto de vista económico es el alto grado de fidelización de las personas con diversidad funcional si un producto/servicio es accesible. En numerosas ocasiones, empresas y/o servicios publicitados como accesibles luego *in situ* no lo son, y esto ya no tiene vuelta atrás. Hay que recordar que la ruptura de un eslabón de la cadena de accesibilidad hace no accesible el acto. En la actualidad los foros en Internet funcionan como el «boca a boca» en la era de las nuevas tecnologías.

Organizar actos accesibles es un elemento diferenciador de la competencia y fortalece la imagen de marca frente a la sociedad, lo que conllevará un aumento de beneficios económicos y sociales.

Si la organización incluye la accesibilidad como atributo de calidad entre sus valores, el público al que se dirige asociará la accesibilidad a su imagen corporativa como un valor estratégico de diferenciación de la competencia. No se trata de adaptar actos sino organizar actos para todas las personas.

La accesibilidad en la organización de actos en la Smart City A+, no pretende ofrecer accesibilidad, sino ofrecer Calidad. Por lo tanto, hay que hacer entender tanto al sector público como al privado que organizar actos accesibles es una inversión en calidad, y no es una carga empresarial. De hecho, los establecimientos que implantan accesibilidad en sus productos y servicios amplían el mercado potencial, ya que todo tipo de personas pueden utilizar y ser clientes potenciales de estos.

Finalmente, desde el punto de vista de la ética profesional, los gestores de actos deben asumir como valores fundamentales de su actividad los principios de la Carta de las Naciones Unidas, la Declaración Universal de los Derechos Humanos y los pactos, acuerdos, protocolos, convenios, códigos de ética y el conjunto del sistema de valores que, a partir de aquellos definen y rigen la sociedad internacional. Además, deben actuar con especial responsabilidad y rigor en el caso situaciones que puedan suponer discriminaciones.

Por último las y los gestores de actos deben organizar los mismos para satisfacer a todos los participantes y con vocación de calidad.

### **3.3. ESTADO DE LA CUESTIÓN SOBRE ACCESIBILIDAD, PROTOCOLO Y EVENTOS**

La indagación sobre accesibilidad en la organización de actos en las Smart City A+ ha consistido en un análisis de contenido y de discurso, a nivel exploratorio, descriptivo y explicativo.

Se ha procedido a una revisión bibliográfica utilizando documentación de cursos de formación, materiales específicos de los conceptos objeto de estudio, legislación, revistas científicas y otro material en inglés y castellano. El análisis se ha centrado en los conceptos: *estadística, discapacidad, accesibilidad, diseño universal, cadenas de accesibilidad, ciudades inteligentes y ciudades inteligentes humanizadas y accesibles, organización de actos, turismo... (statistics, disability, accessibility, universal design, smart city, smart human city, Smart City A+, events organization, tourism, ...)*.

La exploración ha permitido realizar un diagnóstico de la cuestión mediante la definición de conceptos claves, identificación de las personas beneficiarias de la accesibilidad en la organización de actos, así como de los beneficios de la accesibilidad aplicada a la organización de actos como herramienta económica y social. Sin omitir la situación legal actual en materia de accesibilidad y los estudios anteriores.

Por otra parte, se ha realizado una aproximación a los actores mediante la entrevista, el cuestionario y la observación participante durante la organización y asistencia de actos (muestreo intencional a profesionales del sector de la organización de actos y responsables de entidades del sector de la discapacidad).

Los resultados muestran que la accesibilidad en el sector de la organización de actos

es un tema escasamente tratado y estudiado por los profesionales del mismo. El problema fundamental radica en que la mayoría de ellos ni siquiera se han planteado la necesidad de aplicar accesibilidad universal en su trabajo diario, pero no por desinterés, sino por desconocimiento.

Por otro lado, y hasta hace relativamente poco tiempo, las personas con diversidad funcional han sido tratadas de manera paternalista, ya que se daba respuesta a sus necesidades desde una visión protectora y autoritaria.

En las sociedades actuales está mal visto discriminar a una persona y/o colectivo, sea cual sea la razón de la marginación. Pero lo que aún no está interiorizado es el derecho de todas las personas al uso y disfrute de su entorno.

Hay que señalar que no existe legislación específica de cómo Organizar actos accesibles a día de hoy, pero sí que existen normas y recomendaciones sobre accesibilidad en una gran cantidad de materias que han de ser tenidas en cuenta a la hora de organizar cualquier acto, tales como transporte, urbanismo, mobiliario, señalización o edificios.

Concretamente, la relación Smart City A+ y organización de actos no ha sido investigada con anterioridad, aunque sí existe algo que puede llegar a asemejarse. Por un lado, están los libros de Valenzuela Delgado, J. C. (2001) *Las discapacidades en el protocolo* y de Fluja, M. J. (2006) *Protocolo accesible para personas con discapacidad*, por otro, de PREDIF (2008), el *Manual para la organización de congresos y ferias para todos*, y para finalizar algunos artículos de poca profundidad en revistas especializadas.

Tímidamente comienza a aparecer cierta oferta formativa en parcelas específicas, tales como accesibilidad en eventos culturales y también más globales como el Máster Universitario en Accesibilidad para Smart City: La Ciudad Global, aunque heterogénea, desregulada y escasamente formalizada a nivel académico.

Hay que añadir que sí existe bastante formación y documentación sobre turismo accesible, base fundamental para este estudio, ya que si los bienes y servicios que conforman un viaje no son accesibles, tampoco lo serán para la organización de un acto. Aunque en esta comparativa hay que hacer una matización, y es que el turismo está enfocado a una actividad voluntaria y de ocio a realizar durante el período vacacional anual fuera de la ciudad de residencia, y los actos se contemplan como una actividad con posibilidad de realizar todos los días del año, dentro y fuera del lugar de residencia. Es decir, asistir a un acto no es una actividad puntual en la vida de la ciudadanía, sino que forma parte del día a día de cualquier persona tanto a nivel personal como profesional.

A la hora de organizar un acto accesible hay que tener en cuenta un factor determinante que es su tipología dependiendo de su convocatoria. Como ya se mencionó anteriormente, los actos de convocatoria cerrada son aquellos donde se sabe de antemano quiénes son las personas que asistirán, y los actos de convocatoria abierta engloban al total de la ciudadanía, es decir, son aquellos donde se desconoce tanto el nivel de participación como las características de los asistentes. Evidentemente es más sencillo



trabajar la accesibilidad con datos concretos (número de asistentes, sexo, edad, cargo, diversidad funcional...) que con datos abstractos.

Muchos son los beneficiarios de la implementación de accesibilidad en la organización de actos, concretamente la población en general, ya que cada día que pasa, y debido en gran medida a la esperanza de vida actual, son más las personas que se encuentran con obstáculos que les impiden la utilización normalizada de los productos y/o servicios que ofrece la sociedad actual. Hay que pensar que cuando se está en una situación de desventaja con respecto al resto de la sociedad, ya sea esta permanente o transitoria, como puede ser una sordera, un brazo escayolado, una persona de edad avanzada, una embarazada o un extranjero... entre otras muchas, se tiene derecho a participar de la ciudad en las mismas condiciones que el resto de la población. El conjunto de la población requiere la accesibilidad, ya sea por necesidad imperiosa, ya por seguridad y confort de uso del entorno.

Desgraciadamente, el sector de la organización de actos no dispone de formación a su alcance en materia de accesibilidad, y aunque en muchas ocasiones los profesionales no se habían planteado su estudio y especialización, ahora la gran mayoría estaría dispuesta en recibirla. Además, la falsa creencia de los elevados costes económicos, en vez de contemplarlo como una inversión, unido a no tener interiorizado el diseño universal desde el origen, conlleva que se les haga un mundo el plantearse. Por ello, establecer unas pautas a seguir dentro de su dinámica de trabajo habitual conllevaría la familiarización del sector con el tema objeto de estudio.

Una de las claves fundamentales para tener una organización de actos para todas las personas es tener un marco jurídico regulador de políticas transversales aplicable en todo el territorio nacional. Dentro de este marco legislativo debe contemplarse la creación un sistema de inspección y sanción.

La legislación vigente en materia de accesibilidad existente se viene aplicando desde hace relativamente poco tiempo, y su puesta en práctica requiere grandes cambios de hábitos, programas, sistemas de gestión, infraestructuras, programas de enseñanza, etc. Por ello, entre otras cosas, existe un elevadísimo grado de incumplimiento de la normativa. Además, la realidad va por delante de la normativa, como suele ocurrir en todos los usos sociales, aunque aquí con bastante diferencia.

La educación en igualdad de oportunidades desde la infancia es otro eje de gran valor, ya que nuestra sociedad no está concienciada, en ocasiones ni siquiera se lo plantea.

Se debe exigir diseñar para todos, es decir, hacer los entornos y productos accesibles y comprensibles, así como utilizables por todo el mundo, en la mayor medida y de la forma más independiente y natural posible, sin la necesidad de adaptaciones ni soluciones especializadas de diseño. En otras palabras, hay que diseñar de manera accesible desde el origen.

La accesibilidad en la organización de actos debe exigirse desde que el principio hasta el final del mismo, es decir, desde que la persona sale de su casa o lugar de trabajo

hasta que vuelve. Como dijimos anteriormente, todos nos beneficiamos de un aumento de la accesibilidad en los servicios en la organización de actos, de la que a su vez dependerá la calidad, seguridad y sensibilidad de su diseño.

Evitar la improvisación, planificar y prever todo lo posible y dejar todo por escrito son premisas que deben ser cumplidas en cualquier tipo de acto. A medida que vayamos introduciendo la accesibilidad como un elemento más de la arquitectura de actos, la organización será más normalizada e integradora.

Como se ha justificado anteriormente, no se trata de hacer actos accesibles en un momento concreto para personas concretas, de lo que se trata es que los actos en las Smart Cities A+ sean accesibles *per se*, que sean simplemente actos de calidad, sin tener que matizar que son para todas las personas.

Para la accesibilidad en general, y para la organización de actos en particular, no existe una barita mágica ni una fórmula concreta que nos resuelva las barreras físicas, cognitivas, sensoriales y sociales. Es por ello que debemos seguir avanzando en dar a conocer este derecho, así como los beneficios sociales y económicos que reporta.

### **3.4. FORMACIÓN SOBRE ACTOS ACCESIBLES A PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL**

La Universidad Pablo de Olavide (UPO) ha incluido la formación específica sobre auxiliar de protocolo y eventos culturales y sociales en un título propio de Formación para el empleo y la vida autónoma de personas con discapacidad intelectual (FEVIDA). Esta formación se ofrece como uno de los nichos de empleo novedosos que se está desarrollando en el entorno de Sevilla para este grupo poblacional.

En este contexto, se ofrece una colaboración puntual para acercar el protocolo accesible a este programa mediante el modelo de referencia explicado anteriormente que se dota de una vocación inclusiva, es decir, hacer accesibles los actos protocolarios a toda la ciudadanía, no solo para personas con discapacidad o para un sector específico de la sociedad. Este modelo incluye los actos accesibles dentro de las cadenas de accesibilidad en la Smart City A+, esto es, se contempla la experiencia como un todo, no solo una vez que hemos llegado al espacio donde se va a realizar el acto.

Por otra parte, el modelo pretende ser motor de economía, es decir, ofrecer una oportunidad de empleo para personas con discapacidad y nicho de mercado para profesionales del sector. Y, finalmente, un distintivo de calidad. Se contempla la accesibilidad de actos como algo intrínseco a la organización de los mismos. No son actos accesibles, sino actos de calidad.

De la relación de estos ejes con los objetivos generales a conseguir por la UPO y la FEVIDA, relacionamos que con este modelo se colabora en la implicación de la UPO en la inclusión social de personas con discapacidad, tanto como asistente o como parte

integrante de la organización de un acto.

El material de la formación se ha preparado teniendo en cuenta la adaptación curricular mediante lenguaje fácil, pictogramas, material gráfico, ejemplos de la vida diaria y esquematización del contenido.

En el programa formativo se ha incluido la materia «**Accesibilidad en la organización de actos y/o eventos**» estructurada mediante los contenidos:

1. Antecedentes.
2. Definiciones: acto/evento, protocolo, organización de actos/eventos, accesibilidad universal y cadenas de accesibilidad.
3. ¿Por qué tenemos que organizar actos/eventos accesibles?
4. Características de la organización de actos/eventos.
5. Objetivos de la organización de actos/eventos.
6. Clasificación de actos/eventos.
7. Preguntas claves de la organización de actos/eventos.
8. Premisas de la organización de actos/eventos.
9. Fases de la organización de actos/eventos.
10. ¿Cuándo debe garantizarse la accesibilidad de un acto?
11. Atención al público.
12. Relación del sector de la organización de actos/eventos y la accesibilidad.
13. Perfil profesional.
14. Equipo.

La metodología utilizada para impartir esta materia está basada en la participación activa del alumnado. Partiendo de una puesta en común sobre su experiencia personal en eventos como asistentes, pasamos a explicar de manera clara y sencilla, y siempre apoyados en una proyección, desde cuándo se organizan actos, las diferentes tipologías, así como su clasificación.

Posteriormente, y tras exponer algunos alumnos su experiencia laboral como personal auxiliar de eventos, se llevó a cabo una «lluvia de ideas» sobre los diferentes puestos de trabajo que podrían desempeñar en los mismos, desde el proceso de producción del acto hasta su ejecución y valoración, abriendo así un abanico mucho más amplio de sus oportunidades profesionales (electricidad, carpintería, *catering*, asistencia...)

Profundizamos en la necesidad de que los actos sean accesibles para que el alumnado pueda formar parte de los mismos en el papel que estimen oportuno en cada momento y en las mismas condiciones que el resto de la ciudadanía. En este punto, salieron a relucir temas personales relacionados con la discriminación y el acoso sufrido por algún que otro alumno durante su vida. A partir de estas experiencias, se aprovechó para recordarles sus derechos y la importancia de visibilizar a las personas con diversidad funcional para conseguir su inclusión.

El alumnado fue bastante participativo, y cada uno de ellos fue enfocando su visión

de la organización de actos a sus preferencias personales (fútbol, música, pases de modelo, etc.), llevándolo así a su terreno e interiorizándolo en su vida diaria.

Debatimos sobre cómo se ha de atender al público y cómo prepararse para ello, además de la importancia de todos los puestos de trabajo que componen el equipo en la organización de un acto.

La diversidad del alumnado, tanto en gustos personales como en capacidades, conlleva un ajuste en los posibles perfiles profesionales que puedan llegar a desempeñar en las diferentes fases de organización de un acto.

### **3.5. CONCLUSIONES. LA ACCESIBILIDAD COMO ELEMENTO DE CALIDAD EN LOS EVENTOS**

El futuro de la organización de actos pasa por adaptarse a las necesidades de toda la ciudadanía. Solo siendo accesible desde el origen (desde que se diseña el evento), se prestará un servicio de calidad. Para ello, no solo se debe tener productos y servicios utilizables por todas las personas, sino que el personal que forma parte del mismo debe estar formado en la materia.

Llevar a cabo actos accesibles es una tarea compleja a día de hoy por la falta de concienciación social e institucional, pero no por ello debemos dejar de recordar los beneficios sociales y económicos que conlleva, así como sus beneficiarios indirectos.

Formar a personas con diversidad funcional como auxiliares de protocolo y eventos es una herramienta para su empoderamiento personal y laboral. Ser parte integrante del evento y no solo un asistente promueve su independencia y su no estigmatización.

---

## **REFERENCIAS**

- CEAPAT (2002). Cómo hacer un evento accesible, *Boletín CEAPAT*, 39, 2-4 Madrid: CEAPAT.
- DeJong, G. (1979). *The movement for independent living: Origins, ideology and implications for disability research*. East Lansing: Michigan State University Press.
- Enerlis, Ernst and Young, Ferrovial y Madrid Network (2012). *Libro Blanco Smart Cities*. España.
- Flujas Leal, M. J. (2006). *Protocolo accesible para personas con discapacidad*. Madrid: Fundación ONCE.
- Foro Social de las Américas (2004). Carta Mundial por el Derecho a la Ciudad. Quito.
- Fuente Lafuente, C. (2004). *Técnicas de organización de actos. Manual de protocolo actualizado*. Madrid: Ediciones Protocolo.
- Fuente Lafuente, C. (2006). *Protocolo oficial. Las instituciones españolas del Estado y su ceremonial*. Madrid: Ediciones Protocolo.
- García Reyes, B. (2015). *Accesibilidad en la organización de actos en la Smart City A+*. (TFM Máster de Accesibilidad para la Smart City. La Ciudad Global. Repositorio TFM). Jaén: Universidad de Jaén.
- Harvey, D. (2009). Conferencia de apertura en el marco del Seminario sobre Reforma Urbana en el Forum Social Mundial. Belém do Pará, Brasil.
- Lefebvre, H. (1968). *El derecho a la ciudad*. Madrid: Ediciones Península.
- López-Nieto Mayllo, F. (1995): *Manual de Protocolo*, Barcelona: Ariel.
- Marín Calahorra, F. (1997): *Fundamentos del protocolo en la comunicación institucional*, Madrid: Síntesis.
- Monteverde Pastor, F. (1943): *Protocolo oficial español*, Valencia: Ediciones Aeternitas, Colección Lex.

Soret, P. y Cabal, V. (dirs.) (2008). *Manual de organización de congresos y ferias para todos*. Madrid: PREDIF.  
Valenzuela Delgado, J. C. (2001). *Las discapacidades en el protocolo*. Madrid: Ediciones Protocolo.

---

## NOTAS

5 Diseño universal tiene el mismo significado que diseño para todos y diseño incluyente.

6 Presidente del EIDD (European Institute for Design and Disability).

7 Todas las personas deben participar en la creación y en el uso de la ciudad en igualdad de condiciones, convirtiéndose así en las denominadas ciudades humanizadas o ciudades amigables.

## 4

# Promoción de la autonomía personal y la vida independiente de personas con diversidad funcional intelectual. El caso de FEVIDA en el contexto universitario

ANTONIO IÁÑEZ DOMÍNGUEZ  
ISRAEL MONTES LÉRIDA

### 4.1. EL CAMINO HACIA LA VIDA INDEPENDIENTE. PRINCIPIOS Y FUNDAMENTOS

La promoción de la autonomía personal y la vida independiente de las personas con diversidad funcional constituye un reto de nuestra sociedad y, más concretamente, de nuestras políticas públicas, que deben ser las encargadas de facilitar los apoyos necesarios para garantizar la igualdad de oportunidades y la dignificación de la vida de estas personas. Nos dice Pablo Pineda en su libro *Niños con capacidades especiales* que «la independencia es un hito en la vida de cualquier persona, pues marca el límite entre la vida adolescente y la adulta, pero más hito es para las personas con «capacidades diferentes», pues deben pasar de una vida «dependiente» a otra independiente y, por tanto, deben aprender habilidades que antes no tenían» (Pineda, 2015: 143).

La dependencia/independencia ha estado marcada a lo largo de los años por las diferentes maneras de concebir la intervención con las personas con diversidad funcional. Así, el paradigma de la autonomía personal, surgido en los años sesenta del siglo pasado, supuso un avance en la forma de entender la intervención, al poner en el centro de atención al entorno, frente a la idea de la «discapacidad» como patología individual del paradigma rehabilitador, considerando que es el medio el que discapacita y genera procesos de discriminación y exclusión social (Abberley, 1987; Oliver, 1990).

Aunque se viene observando un cambio del paradigma de la rehabilitación al paradigma de la autonomía personal, se hace necesario analizar los diferentes espacios (político, legislativo, laboral, educativo, social, etc.) para comprobar la predominancia de uno u otro paradigma. En esos espacios se localizan prácticas y representaciones muy distintas de la «discapacidad» que hacen parte, a su vez, de las características que definen a cada uno de esos paradigmas (Toboso, 2013).

Si se analizan las reformas y cambios que acontecen en la estructura de los organismos de la Administración con la entrada de la democracia en España, se

comprueba que estuvieron influenciadas por la lógica del modelo médico-rehabilitador, primando el internamiento en centros de aquellas personas que requieren mayores necesidades de apoyo. El internamiento llega a *naturalizarse* en nuestra sociedad, hasta el punto de que el modelo residencial se convierte en la fórmula más común e indiscutible por parte de los gobiernos, las entidades del sector e incluso una demanda de las propias familias.

Será en el contexto de la formulación y aplicación de la *Ley 39/2006 de promoción de la autonomía personal y atención a las personas en situación de dependencia* cuando aparezcan los discursos más firmes y claros en contra de la institucionalización<sup>8</sup>. Con la promulgación de esta ley se avanzaba en las bases de un modelo social que fundamenta la interacción con la persona con base en las propias expectativas y deseos individuales, proponiendo fórmulas orientadas a la prevención en detrimento del asistencialismo basado en recursos de atención directa, diseñados habitualmente para grandes grupos de población, que ha caracterizado el desarrollo de este nivel de los servicios sociales especializados desde el momento en el que se estructura la ordenación de los diferentes equipamientos o «cartera de servicios».

Si bien es cierto que con la *Ley 39/2006 de promoción de la autonomía personal y atención a las personas en situación de dependencia* se ha establecido un nuevo horizonte, su desarrollo no ha sido equitativo para toda la población española con diversidad funcional, especialmente por la reprogramación padecida tras la grave crisis económica de los últimos años de la que, aun en este momento, nos estamos recuperando. El resultado que se ha generado hasta la fecha es un desequilibrio considerable, existiendo un abanico de recursos y ayudas para las personas con «más dependencia» y, por el contrario, una indefinición para aquellas otras que requieren de apoyos puntuales o intermitentes para su desenvolvimiento habitual y, por ende, para su inclusión en un medio «normalizado», es decir, sin que tengan la necesidad de estar bajo la supervisión y/o control de los y las profesionales.

Algunos de los principios de la filosofía de vida independiente quedaron reflejados con anterioridad en la *Ley 51/2003, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal*, que definía la vida independiente como «la situación en la que la persona con discapacidad ejerce el poder de decisión sobre su propia existencia y participa activamente en la vida de su comunidad, conforme al derecho al libre desarrollo de la personalidad». Años más tarde, en 2006, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobará la *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, como herramienta cohesionadora de políticas sociales para personas con diversidad funcional a nivel mundial. Se incorpora en el ordenamiento jurídico español en el año 2008. Creemos que es importante detenernos en ciertos aspectos que comprometen a los países que la hayan ratificado y que, de una manera u otra, guardan relación directa con la autonomía y vida independiente de personas con diversidad funcional intelectual:

- En su preámbulo ya se recoge la relevancia que, para la persona con diversidad funcional, adquiere su propia «autonomía e independencia individual, incluida la libertad de tomar sus propias decisiones». Posteriormente, a lo largo de la Convención, se profundizará en ciertos supuestos legales, como por ejemplo en lo relacionado con la capacidad jurídica, cuyo efecto colateral en nuestro país está siendo la apertura de un intenso y excesivamente alargado debate en materia civil.
- La integración de conceptos tales como «ajustes razonables» o «diseño universal» como medida de reforzamiento de la igualdad de oportunidades, contribuyendo a eliminar barreras, que necesariamente integrarán las disposiciones normativas de los países que las hayan suscrito. Además, este tipo de conceptos se emplearán de forma transversal en diversos ámbitos de la vida de la persona con diversidad funcional, como accesibilidad, justicia o salud.
- En su artículo 19 se recoge expresamente el «derecho a vivir de forma independiente y ser incluido en la comunidad». Es decir, los países firmantes de la Convención han de orientar las políticas públicas a promover que la persona con diversidad funcional pueda desenvolverse por sí solo o sola en aquellos casos en donde existan los condicionantes que lo hagan posible.
- Artículo 23, «respeto del hogar y de la familia», contribuyendo a eliminar sesgos que, aun hoy en día, siguen pesando en nuestra sociedad ya que, rara vez, salvo en entornos profesionales y familiares en menor medida, se asume la plena inclusión de la persona con diversidad funcional vinculándolo a una vida en pareja, sexualidad, maternidad y paternidad, igualdad de género, etc.
- Artículo 24, «educación», con la puesta en marcha de las correspondientes salvaguardas que repercutan en una formación de la persona que posibilite su desenvolvimiento en un medio autónomo e independiente, reiterando una vez más la incorporación de los ajustes razonables que sean precisos para recibir una educación con las mismas garantías y alternativas de promoción que el resto de la población.

A lo largo de estos años, se han venido poniendo en marcha diferentes iniciativas que promueven la autonomía personal y la vida independiente de las personas con diversidad funcional, de la mano de diferentes organizaciones del sector. Aunque pueden entenderse esas iniciativas en el marco de la filosofía de vida independiente, su grado de adecuación a la misma ha sido desigual (Villa y Arnau, 2009). En el análisis realizado sobre las iniciativas de vida independiente en España en el ámbito de la diversidad funcional física, Rueda (2013) señala: «Ninguno de los proyectos analizados se adapta plenamente al ideario de la filosofía de vida independiente si bien su valor es importantísimo. Muestran la viabilidad y mayor eficacia de este tipo de políticas respecto de las tradicionales en cuanto a inversión económica, fuente de empleo y riqueza y, sobre todo, en lo que se refiere a hacer efectivos los derechos fundamentales y



la igualdad de oportunidades de sus beneficiarios» (p. 6).

En este capítulo hemos querido poner en valor la importancia de la promoción de la autonomía personal y la vida independiente en personas con diversidad funcional intelectual frente a otro tipo de acciones más estándares y generalistas que no toman en cuenta la capacidad de decidir de las propias personas con diversidad funcional intelectual. Nos encontramos con un perfil de personas que se alejan de los recursos más asistenciales y que reclaman su derecho a ser independientes. Para potenciar ese derecho, se desarrollan programas con áreas formativas específicas, aunque resulta obvio decir que cada proyecto vital requerirá de actuaciones específicas ajustadas a cada persona. Este capítulo se cierra con el relato de la experiencia del programa de «Formación para el empleo y la vida autónoma de las personas con discapacidad intelectual» (en adelante, FEVIDA), desarrollado en el contexto universitario, concretamente en la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla.

## **4.2. PERFILES DE LAS PERSONAS PARTICIPANTES EN PROGRAMAS DE AUTONOMÍA PERSONAL**

Si anteriormente hemos referenciado el cambio de paradigma y el cambio legislativo de los últimos años en nuestro país, no es de menor relevancia reflexionar acerca de la evolución que estamos observando en las necesidades y demandas de las personas con diversidad funcional intelectual que, de un modo u otro, nos están comprometiendo a una redefinición de las respuestas que se deben articular. Es decir, aunque es evidente que los recursos de alojamiento y de día así como cualesquiera otros que integran el llamado «*catálogo de prestaciones*» ocupan un lugar preeminente en el diseño de planes de intervención desde la acción público-privada, existen ciudadanos y ciudadanas para los que carece de interés siquiera valorarlos como alternativas, salvo las adscritas a la esfera económica, al no existir concordancia con su proyecto de vida, que no es otro que vivir de forma independiente a su red de apoyo e insertarse laboralmente. ¿Existen unas características concretas para un determinado grupo de población dentro del colectivo de personas con diversidad funcional intelectual? La experiencia nos está demostrando que sí, por diversos motivos que se detallan.

En un porcentaje importante, el rango de edad de estas personas, se sitúa por debajo de los treinta años. Han finalizado su itinerario educativo con mayor o menor logro, existiendo una indefinición en las alternativas existentes desde ese momento. Es habitual encontrarnos con personas que han recibido altos refuerzos educativos a lo largo de su vida pero, en el manejo de su día a día, el entrenamiento y/o formación adquirida ha sido prácticamente inexistente, motivo por el cual tareas como el mantenimiento del hogar o la gestión económica mensual están suponiendo un reto.

No existe uniformidad en la situación de diversidad funcional de esta población a

pesar de tratarse de un procedimiento incoado por la práctica totalidad de las personas a quienes estamos acompañando en este proceso, justificado por su configuración como puerta de acceso a prestaciones y beneficios de diversa naturaleza; de hecho, la heterogeneidad de los dictámenes técnicos valorados es reseñable, siendo una «discapacidad intelectual límite» la condición más usual.

Subsidiariamente, en un elevado número de casos estudiados, no existe interés por integrarse en el sistema de autonomía personal y dependencia al considerarlo como un elemento condicionante que lastrará las opciones de inserción laboral del individuo. Por tanto, se genera una disyuntiva entre la situación de «discapacidad» y la concepción del individuo «dependiente».

Ocasionalmente se han detectado incidencias en la identificación con otras personas con diversidad funcional intelectual, situación que les conduce a manifestar poca empatía en determinados momentos y, por extensión, escasas opciones de desenvolvimiento con seguridad en el ámbito relacional. Este hecho puede ser determinante en el proceso de diferenciación de situaciones de riesgo ante terceros, con mayor prevalencia en mujeres.

Los recursos existentes para este colectivo carecen de interés en un número importante de las demandas estudiadas, asumiendo tanto los propios interesados e interesadas como sus familiares que no se adaptan a las exigencias curriculares ni a sus expectativas. De hecho, este desconocimiento del funcionamiento interno de algunos equipamientos tiene como consecuencia directa su rechazo, a pesar de que, cuando se ha vencido esa resistencia inicial, la experiencia ha demostrado la buena evolución que personas en contextos similares han tenido. El bagaje de los modelos tradicionales de atención no debe asumirse como un menoscabo en su autonomía, sino como una fase más en este aprendizaje, y siempre estará en función de cada uno o una.

En el ámbito familiar nos encontramos con una red que confiere un soporte elevado para la persona con diversidad funcional intelectual, no obstante, se mantiene cierta sobreprotección vinculada a su entorno sin una motivación o antecedentes previos que justifiquen su proporcionalidad. En la intervención directa con familias, en donde su participación e implicación son elementos determinantes y diferenciadores, pueden llegar a establecerse compromisos que van a redundar en una mejora de su habilitación y competencias.

La prestación de apoyos para el complemento del ejercicio de la capacidad jurídica, en los términos del artículo 12 de la *Convención de Derechos de las Naciones Unidas para las personas con discapacidad*, es un elemento desconocido, especialmente en su efectividad y aplicación práctica. La polarización en los planteamientos iniciales ha sido un rasgo recurrente, desde aquellos que lo rechazan por su carácter limitante a otros que idealizan un supuesto rol representativo y sustitutivo de la voluntad del individuo, en ningún caso concordante con la doctrina actual.

Las dificultades para una inserción laboral en donde se mantengan los principios de

igualdad y mérito son permanentes, siendo especialmente gravoso en el caso de la mujer con diversidad funcional, quienes habitualmente ven limitados sus itinerarios a sectores concretos de la economía.

### **4.3. ENFOQUES CENTRADOS EN LAS PERSONAS PARA LLEGAR A LA VIDA INDEPENDIENTE**

No podemos hablar de avances en los modelos de atención y apoyo a personas con diversidad funcional intelectual sin detenernos en una premisa clara: como profesionales tenemos que distanciarnos de procedimientos en donde la acción comunitaria o grupal sustituya a un diálogo individualizado que fundamente el plan de trabajo en sí. Es decir, al reflexionar acerca del recorrido de la intervención social desde la configuración de los servicios sociales (e incluso anteriormente en una estructura menos jerarquizada), el punto de inflexión se situaría en el momento en donde el interesado o la interesada adquiere voz propia en la definición de cuáles son los objetivos que se pretenden conseguir con base en sus expectativas y deseos; hasta ese instante quizá no estuviéramos ofreciendo un camino lo suficientemente aséptico y alejado de una inferencia profesional en la cual, desde nuestra atalaya, los equipos técnicos sabíamos de antemano «qué era lo mejor o la selección adecuada» fundamentado en unos años de experiencia laboral que no garantizaban un alineamiento en el individuo.

En este sentido, otro elemento de gran valor hacia el que hemos avanzado ha sido la motivación personal como consecuencia del protagonismo adquirido en la toma de decisiones. Se trata de un supuesto por tanto enraizado en la condición humana ya que, para cualquiera de nosotros, es más interesante comenzar un camino de cuyo diseño hemos formado parte que cualquier otro que «se nos haya dado».

Si revisáramos propuestas teóricas vinculadas a esta evaluación individualizada, encontraríamos múltiples referencias y formatos sustentados en un proceso de investigación y detección que mantienen un esquema común: la concepción de la persona en una figura dimensional que permite desmenuzar su desenvolvimiento ordinario en áreas concretas que, posteriormente, actuarán de catalizador para la definición de un plan de trabajo propio. Casi con toda probabilidad sea esta la justificación por la que los soportes tipo itinerarios hayan adquirido en esta última etapa un respaldo notable desde las iniciativas público-privadas.

A pesar de todo lo conseguido, y siempre con base en los resultados que han sido evaluados, en ciertos momentos la insuficiencia de medios condiciona o dificulta que pueda realizarse este análisis en el medio habitual donde la persona con diversidad funcional intelectual se desenvuelve o ubica, posibilitando subsidiariamente, y siempre que haya consentimiento expreso por la parte interesada, la intervención de integrantes de la red de apoyos con la que se cuente, sea formal o informal. Con esto queremos

poner de manifiesto que tenemos por delante un reto metodológico que superar, del cual actualmente están tomando nota los poderes públicos con ciertas líneas de financiación que focaliza la intervención directa en el entorno más próximo como fórmula de acercamiento y acierto en la definición de este itinerario de inserción, siendo conscientes del carácter innatural que un despacho o consulta tiene para un seguimiento con resultados medidos y cuantificables.

#### **4.4. FORMACIÓN PARA LA AUTONOMÍA PERSONAL Y LA VIDA INDEPENDIENTE**

La idea fundamental que debe formar parte de un modelo de partida es que no existen pautas formativas estandarizadas orientadas a personas con diversidad funcional intelectual que quieran avanzar en su proceso hacia una autonomía real sino, por el contrario, nos encontramos con experiencias profesionales en este campo cuyos resultados hasta la fecha están en sintonía con lo planteado. Aun así, en la práctica totalidad de los casos se comparte un nexo común, ya previsto en el párrafo anterior: la necesaria adaptación de los planes de trabajo que se diseñen a los intereses personales.

A continuación vamos a detallar las áreas formativas que, más comúnmente, han integrado los espacios formativo-ocupaciones, tomando como referencia en todo momento la heterogeneidad del perfil de los demandantes que, sin ningún atisbo de dudas, ha aportado riqueza en la programación llevada a cabo.

##### **Habilidades sociales y de comunicación**

Su inclusión tiene una motivación clara, más aún cuando nos situamos en un nivel en donde la forma de comunicarnos con nuestro entorno puede ser un reforzador o un lastre, y más en una sociedad en la que, a pesar de lo recorrido hasta la fecha, siguen pesando determinadas falsas creencias en relación con el colectivo de personas con diversidad funcional intelectual. Sería extraño encontrar a un ciudadano o ciudadana que no abogara por la inclusión social pero, cuando nos afecta en nuestra comunidad o contexto más próximo, las exigencias se incrementan exponencialmente.

La intervención comunitaria que sirve de soporte a la puesta en marcha de planes individualizados para la promoción de una vida independiente suele tomar como referencia en este proceso la configuración de una red de apoyos que, necesariamente para su efectividad, ha de sustentarse en unos pilares de asertividad, empatía, manejo óptimo en la resolución de conflictos, escucha activa, etc. Todo ello sin perder de vista que, lo que se pretende con una habilitación en habilidades sociales no es la obtención de conductas irreprochables, sino la incorporación de aprendizajes y mecanismos de respuesta en personas que han podido tener limitada sus posibilidades de modelaje a lo

largo de su vida.

## Habilidades personales

En este grupo se han considerado una variedad sustancial de módulos formativos que están redundando en la obtención de instrumentos de soporte para una vida independiente y autónoma:

- *Alimentación*, centrándonos en hábitos de vida saludable y falsos mitos («he de tomar complementos vitamínicos o no», «existe una cantidad de agua recomendable durante las comidas», «la fruta ¿antes o después?», etc.).
- *Aseo-autocuidado*, revisando pautas generales y tratando de reforzar la imagen personal de mujeres y hombres (vestimenta, maquillaje, afeitado...).
- *Autoconocimiento*, orientado en estos primeros grupos a un refuerzo de la autoestima como elemento esencial en un proceso de inclusión social.
- *Ciudadanía*, que ha posibilitado la incorporación de debates de calado para el correcto posicionamiento de la persona participante en igualdad de condiciones que cualquier otro y, de forma complementaria, en su empoderamiento como respuesta a un mejor conocimiento de la sociedad y el medio donde se sitúa.
- *Conociendo la diversidad funcional*, siendo su itinerario formativo la eliminación de sesgos en la propia persona para la concepción de la «discapacidad» como una condición o característica que nos define, huyendo de una visión limitante o diferenciadora.
- *Derechos*. No deberíamos hablar de autonomía y vida independiente si la población con diversidad funcional desconoce el marco que la Convención de las Naciones Unidas ha establecido.
- *Educación y salud afectivo-sexual*. La realidad detectada hasta la fecha con las personas participantes ha sido que existe cierta formación en los mecanismos de contracepción pero, respecto a los riesgos de contraer ITS como consecuencia de prácticas de riesgo, el desconocimiento ha sido absoluto. Es por ello que esta población se sitúa al inicio de un recorrido que, de forma prioritaria, se tiene que abonar como fórmula de prevención de un agravamiento en su dependencia.
- *Educación ambiental*, tratando materias como reciclado, ahorro energético, fuentes de energía renovables, qué es el cambio climático...
- *Educación vial/entrenamiento en desplazamientos*. Taller teórico-práctico que incrementa el óptimo desenvolvimiento de la persona destinataria al conocer e identificar señales de tráfico, cuáles son los riesgos existentes, obligaciones y derechos como peatón, los ciclistas como agentes activos, etc.
- *Gestión del tiempo*, facilitando herramientas y soportes que favorezcan la gestión de procesos en la rutina habitual por tratarse de una de las áreas donde las

dificultades surgen con mayor frecuencia.

- *Gestión documental*. Pongamos como ejemplo que, una de las personas participantes quiere alquilar una vivienda para iniciar este proyecto de vida independiente, ¿un entrenamiento previo en el conocimiento de los pasos a dar sería beneficioso? ¿y conocer cómo se tienen que cumplimentar formularios para regularizar el empadronamiento o solicitar asistencia médica en el centro de salud de referencia? Aun tratándose de un espacio en donde la población en general manifiesta importantes lagunas, todos los conocimientos que se adquieran para su realización en primera persona o a través de agentes cualificados y reconocidos, reducirá la exposición a riesgos.
- *Política*. Hemos sido testigos en los últimos meses del cambio sustancial en la concepción del derecho al voto de personas con diversidad funcional intelectual que había sido limitado o restringido con base en la elaboración de propuestas de intervención y protección desde un modelo médico en el ámbito judicial. Ante este nuevo escenario, adquiere más validez que nunca el conocimiento de partidos y programas políticos, del sistema electoral español, rol activo y pasivo, cómo nos desenvolvemos en un colegio electoral, etc.
- *Salud*, integrando una temática de gran riqueza y diversidad, desde la «prevención de riesgos» (tanto personales como en el hogar), a qué «respuestas se deben articular ante una situación médica concreta», «uso de los dispositivos sanitarios», «reanimación cardiopulmonar», etc.

## **Gestión de las emociones y del conflicto**

- *Historia y proyecto de vida*. De este modo nos estamos alineando con los requisitos de un nuevo modelo de atención, no obstante, para clarificar hacia dónde queremos encaminarnos, siempre es conveniente valorar la trayectoria y acontecimientos de nuestra historia vital que más nos han podido influir en el desarrollo como individuos. Aunque desde la distancia pueda asumirse como una actividad o dinámica de segundo orden, las personas participantes han mostrado un alto grado de satisfacción, probablemente porque en escasos momentos se les haya dado el espacio para reflexionar en voz alta, ejerciendo subsidiariamente el equipo profesional un rol facilitador.
- *Inteligencia emocional*, con su clara orientación a un manejo de las emociones ajustado en cada momento a las vivencias o acontecimientos en donde nos hallamos inmersos.

## **Habilidades laborales**

Su incorporación en estos itinerarios de habilitación individualizados, desde una dimensión teórico-práctica, se justifica por la prácticamente nula aplicabilidad real que, en el proceso de formación de la población con diversidad funcional intelectual, se le ha conferido a esta materia de vital rentabilidad para alcanzar una plena autonomía e independencia. Es decir, en los estudios iniciales efectuados, el porcentaje de quienes se han integrado en grupos de trabajo para favorecer su inserción laboral es considerable pero, al solicitar que se redacte una carta de presentación o realizar una dinámica vinculada a cómo debemos actuar ante una dificultad o conflicto en el trabajo, prácticamente en ningún caso la respuesta obtenida ha sido positiva para sus intereses, agravándose por lo tanto las dificultades para acceder al mercado de trabajo por hallarse en un escenario de partida distinto.

Con la finalidad de mejorar el nivel competencial, las líneas estratégicas desde esta dimensión formativa la han conformado:

- I. Aprender a aprender.
- II. Cartas de presentación. Elaboración y actualización de CV.
- III. Entrevistas laborales, a través de simulaciones y dinámicas entre grupos de personas con experiencia y conocimiento previo, que sirvan de sustento y entrenamiento en situaciones reales futuras para las que, desafortunadamente, no se contará con una segunda oportunidad.
- IV. Contratos y nóminas. ¿Realmente estamos seguros cuando nos enfrentamos a la firma de un contrato de trabajo que conocemos el alcance y significado de este trámite y de las expresiones que se emplean? Y en las nóminas, ¿entendemos todos los conceptos y acrónimos? Su implementación constituye un soporte fundamental para minimizar estas dificultades, más aún en personas que pueden desconocer el significado de un lenguaje jurídico y contable.
- V. Orientación vocacional.
- VI. Prácticas y voluntariado. Cómo cualquier persona con interés legítimo en acceder al mercado laboral, debemos mantener un compromiso para posibilitar el empoderamiento de este colectivo, de manera que se configuren límites claros entre un trabajo remunerado, prácticas profesionales y la prestación de voluntariado (con las incompatibilidades recogidas en la actual normativa). Todo ello no se podría conseguir si no llevamos a cabo actuaciones como la propuesta que, con toda seguridad, repercutirá en una reducción de situaciones de aprovechamiento que actualmente se mantienen.
- VII. Resolución de conflictos laborales.

### *Habilidades académicas*

La misión principal que cumpliría está limitada a un fortalecimiento de los



conocimientos adquiridos en etapas educativas anteriores salvo, en ciertas situaciones concretas, en donde se podría incidir en áreas en las que sean detectadas carencias que se consideren esenciales para la consecución de una mayor autonomía. Aunque son frecuentes visiones particulares, existen competencias preceptivas para un desarrollo profesional óptimo que todo trabajador o trabajadora hemos de alcanzar, por lo tanto, la misión de los formadores es reducir estos espacios de descompensación que hayan sido detectados.

Complementariamente nos encontramos con materias que, con su incorporación, se pretende mejorar el perfil profesional de los y las participantes, pudiendo ejemplificarse con la enseñanza de una lengua extranjera (inglés). Todos somos conocedores del efecto que la globalización de los mercados y la economía en general han tenido en los procesos que conforman nuestro estilo de vida, de ahí que se haya generado una demanda a la que debemos ofrecer una propuesta lógica y ajustada: como ejemplo, la simple configuración de una televisión o dispositivo móvil, en ocasiones, requiere de un conocimiento de vocabulario en otros idiomas para poder finalizar el proceso, consiguiéndose a través de este medio una reducción del nivel de dependencia a otro agente o persona colateral que «resuelva» esta incidencia.

### **Tecnologías de la información y comunicación (TIC)**

Los últimos estudios publicados en prensa están evidenciando el permanente auge que en la población española, y por comparativa en el resto de los países europeos, está adquiriendo el uso de dispositivos móviles, redes sociales, Internet, o plataformas digitales. ¿Dispone la población con diversidad funcional intelectual de la misma información y mecanismos de defensa que cualquier otro ciudadano o ciudadana? Lamentablemente la respuesta es negativa, por ello, la formación y entrenamiento en TIC adquiere suma trascendencia en la prestación de apoyos para una autonomía plena, con especial atención a una ponderación de riesgos relacionados, entre otros, con:

- Uso de Internet como herramienta de búsqueda de información y realización de compras.
- Privacidad y derechos de terceras personas.
- Las redes sociales como fórmula para conocer a otras personas/pareja.
- Juego *online*.
- Telefonía móvil: dispositivos de alta gama, contratación y tarifas.
- Rentabilidad de ciertas aplicaciones (por ejemplo, entidades bancarias).

## **4.5. RETOS PARA LA CONSECUCCIÓN DE UNA VIDA INDEPENDIENTE**



Las evidencias o factores que influyen en este proceso hacia la autonomía no solo están adscritas exclusivamente a la persona con diversidad funcional intelectual sino que, por el contrario, existen causas externas que podrían llegar a lastrar esta determinación y que, como rasgo adicional, se escapa al control de los agentes implicados. Aunque podemos actuar o agruparnos como plataforma reivindicativa, su consecución dependerá en gran medida de los poderes públicos y, en menor grado, de la estabilidad política que impere. Por esta razón vamos a emplear la palabra «retos» para referirnos a las más significativas:

- *Trabajo*. Las medidas ejecutadas hasta la fecha han sido insatisfactorias para el colectivo de personas con diversidad funcional intelectual, siendo la inserción laboral uno de los elementos con mayor trascendencia para favorecer su autonomía. La diversificación de los sectores, apoyos para el empleo o generación de oportunidades a través de los refuerzos empresariales que sean precisos podrían actuar como facilitadores a un grupo de población con altas tasas de desempleo, especialmente en el caso de las mujeres.
- *Vivienda*. En el instante en que una persona con diversidad funcional intelectual decide emanciparse, ¿el sector público está preparado para dar respuesta a la totalidad de demandas? Siendo conocedores de las exigencias del ámbito privado, de difícil acceso a demandantes con este perfil, ¿cuáles son las alternativas reales? Promover nuevas formas de convivencia así como generar modelos de viviendas más adaptadas a las necesidades específicas del colectivo redundaría sin lugar a dudas en una minoración de los muros que la imposibilitan.
- *Salud*. Si bien es cierto que la integración de ajustes razonables debe ir de forma progresiva mejorando las condiciones de salud de la población con diversidad funcional intelectual, no es menos real que debe irradiarse con igual intensidad en todos los distritos sanitarios. La medicina de familia ocupa un lugar prevalente en la vida diaria de esta población, por lo tanto su presencia como agente de interés en las redes de soporte a la autonomía que se configuren reportará un valor añadido a corto, medio y largo plazo.
- *Apoyo comunitario*. El tercer sector cumple un rol clave como agente de soporte en la comunidad, no obstante el apoyo económico recibido para el desarrollo y mantenimiento de «programas de vida autónoma» por las administraciones competentes es insuficiente para garantizar una adecuada cobertura a un número significativo de personas destinatarias. Aun siendo conscientes de la gran riqueza en los servicios y prestaciones ya configurados, la doctrina en este sentido es clara: intervenir desde el entorno más cercano con medidas de prevención influye a medio plazo en los costes de servicios sociales y de salud, por lo tanto el Estado ha de asumirlo como una «inversión social» más que como un gasto público adscrito a una partida del presupuesto anual.

- *Derechos*. Mediante el desarrollo por parte de la Administración General del Estado de aquellas disposiciones legales que, tras años de retraso, pueden estar afectando a su condición de ciudadanos de pleno derecho.

## **4.6. EL CASO DE FEVIDA EN LA UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE (SEVILLA)**

El acceso a la universidad de las personas con diversidad funcional intelectual supone otro reto para nuestra sociedad. El mayor número de estudiantes con diversidad funcional abandonan los estudios en la Educación Secundaria, y son pocos o pocas las que acceden al sistema universitario. Según el IV Informe de la Fundación Universia (2018), un 1,5 % del total de estudiantes de las 65 universidades españolas participantes tienen una diversidad funcional, predominando la física (55,9 %), frente a la intelectual (26,5 %) y la sensorial (17,6 %). Por género, hay una menor proporción de mujeres con respecto a la de hombres. Además, se señala como dato significativo el porcentaje de personas que eligen la modalidad a distancia frente a la presencial. Según muestran los datos, la presencia de las personas con diversidad funcional en la universidad es escasa, pero la invisibilidad es aun mayor cuando se trata de la diversidad funcional intelectual y sensorial.

El Programa FEVIDA es un título propio de la Universidad Pablo de Olavide (UPO) que, precisamente, se desarrolla en el contexto universitario. Entre las asignaturas impartidas se encuentra la de *Apoyos para la autonomía y vida independiente*. Se trata de una asignatura de un crédito (7,5 horas), en la que se pretende promover y fortalecer la autonomía y empoderamiento personal y social del alumnado. En este apartado, nos centraremos, en concreto, en describir y compartir el trabajo didáctico desarrollado en el contexto de esta asignatura durante los dos cursos académicos que lleva el programa FEVIDA en la UPO. Se pretende con ello ilustrar el capítulo con una experiencia práctica de un programa concreto que pretende la promoción de la autonomía personal y la vida independiente, en un espacio poco común para las personas con diversidad funcional intelectual como es el contexto universitario.

### **4.6.1. Los contenidos de la asignatura Apoyos para la autonomía y vida independiente**

Nos parece fundamental capacitar a las personas con diversidad funcional para que puedan llevar a cabo sus proyectos de vida, y puedan tomar sus propias decisiones, con los apoyos que se precisen según cada caso. Por eso, los contenidos que se abordan en la asignatura están centrados en: el significado de la diversidad funcional y su representación social, la vida independiente y los elementos necesarios para lograrla, lo

que representa el movimiento de vida independiente en España, los apoyos para una vida autónoma y la concepción de la diversidad funcional como una cuestión de derechos humanos. Cuando hablamos de vivir de forma independiente, nos referimos a que todas las personas deben tener el máximo control sobre sus vidas, basado en la capacidad y oportunidad para tomar decisiones y de llevar a cabo las actividades de cada día, con los apoyos y/o recursos que cada cual precise.

Las clases están guiadas con una presentación apoyada por un PowerPoint, y se van proyectando vídeos. Todos los temas se presentan desde la vivencia y experiencia personal que cada estudiante trae, planteando un aprendizaje cooperativo. Para ello, se proponen dinámicas y ejercicios en los que cada uno o una tienen que reflexionar sobre lo que tienen en el aquí y ahora, para trabajar después sus deseos y expectativas de futuro. A continuación, se exponen principalmente las dinámicas y ejercicios que se llevan a cabo en el aula.

La asignatura se inicia con la dinámica de *la tela de araña*, adaptada al objetivo que se pretende, que no es otro que facilitar la interacción grupal e identificar ciertos aspectos personales. En círculo, y con un ovillo de lana, cada estudiante toma la madeja y sin soltar un cabo, lo lanza a otra persona, de modo que se forma una tela de araña en el interior del círculo, quedando todos y todas interconectados e interconectadas. Quien recibe el ovillo debe decir su nombre y una cualidad que tenga (alguna cosa que sabe hacer bien). Para deshacer la tela de araña, cada uno o una vuelve a lanzar el ovillo a la persona de la que lo recibió, pero ahora señalando alguna cosa que no le guste de sí mismo o de sí misma.

En el primer bloque, para trabajar el tema de las diferentes diversidades funcionales y su representación social, se pasa un cuestionario con fotografías de personas que tienen alguna diversidad funcional y deben identificar quiénes las poseen y de qué tipo (física, intelectual, sensorial o mental). Además, se incluyen preguntas para recoger su opinión sobre el concepto de «discapacidad» y relacionadas con la vida independiente. A partir de aquí, se trabaja sobre las diferentes formas de nombrar al colectivo así como lo que representa la «discapacidad» para cada uno o una. Con relación a la definición de «discapacidad», un porcentaje importante responde más desde el déficit que desde la diferencia e igualdad. Todo lo cual nos lleva a presuponer que tienen asumidas sus limitaciones pero no tanto sus potencialidades. Esta adquisición del déficit refleja lo que la sociedad, en general, entiende y percibe qué es una persona con diversidad funcional. Se han logrado eliminar ciertas barreras, pero aún quedan las más difíciles, las mentales.

TABLA 4.1

*¿Qué es para ti una persona con discapacidad?*

**Definiciones desde el déficit**

**Definiciones sobre la igualdad**

Una persona con problemas personales y que no se pueden solucionar.  
Una persona que necesita ayuda para lo que sea y no puedes contigo mismo y te tienen que ayudar.  
Una persona que necesita ciertos apoyos.  
Son personas que tienen dificultades.  
Una persona que le cuesta mucho hacer las cosas.  
Una persona con discapacidad es tener muchas dificultades.

Las personas con discapacidad son iguales que las que no tienen discapacidad y podemos hacer muchas cosas como otra persona normal y llegar a hacer lo que tú te propongas.  
Son personas diferentes a otras pero todas somos iguales.  
Como Pablo Pineda, un hombre con inteligencia y autónomo.

FUENTE: respuestas literales del cuestionario cumplimentado por los y las estudiantes al inicio de la asignatura.

Con este tipo de ejercicio, se pretende indagar en la identidad, pues hay quienes no saben siquiera qué «discapacidad» tienen. No sucede lo mismo con las personas con síndrome de Down, que en su mayoría sí saben reconocerse como tales. Se enfoca este trabajo desde la visión de la diversidad como enriquecimiento para la sociedad y para eliminar imágenes y representaciones sociales negativas que han situado a estas personas en condición de vulnerabilidad y exclusión social. Igualmente, el trabajo parte de las vivencias de cada estudiante.

En un segundo bloque, se trabaja sobre la vida independiente: elementos necesarios para lograrla y apoyos que se precisan. A la pregunta formulada en el cuestionario inicial sobre cómo entienden la vida independiente, la mayoría del alumnado responde que supone una separación de la unidad familiar con la que conviven. En el aula se indaga sobre si están preparados o preparadas para esa separación.

#### TABLA 4.2

##### *¿Qué sería para ti ser una persona independiente?*

- Hacer las cosas por sí misma y sola.
- Vivir de forma autónoma sin que nadie te diga lo que tienes que hacer; lo tienes que hacer tú sola.
- Una persona que se vale por sí mismo.
- Una persona que viva sola sin sus padres.
- Que puede hacer muchas cosas, y que pueda vivir y tener tu trabajo y mi casa y vivir con mi pareja junto a él.

FUENTE: Respuestas literales del cuestionario cumplimentado por los y las estudiantes al inicio de la asignatura.

El primer ejercicio que se solicita es el *gráfico de mi vida*, en el que cada uno o una tiene que señalar los acontecimientos más importantes que recuerdan de su vida hasta el momento presente, referidos al ámbito de su familia, en su etapa escolar, laboral, en sus relaciones de pareja y de amistad, etc. Esos acontecimientos se representan en una línea

que pueden ir curvando según el grado de intensidad e importancia que le vayan dando. Cada uno o una expone al grupo su gráfico, expresando sus vivencias y sentimientos. Este ejercicio resulta muy emotivo entre los y las participantes, y ayuda al grupo a conocerse mejor, dándose la coincidencia, en muchas ocasiones, que han pasado por momentos similares en su trayectoria vital. Este espacio genera la sensación de alivio y tranquilidad al ser experiencias compartidas por muchos de ellos y ellas.

En otra hoja de papel, se les pide que se sitúen, en una línea del 0 al 10, según su satisfacción y logros en su vida personal. En función de la puntuación, se reflexionará sobre qué les falta para alcanzar un valor mayor en la escala. Esto nos introduce en el ejercicio siguiente, en el que se conforman pequeños grupos con el objetivo de que identifiquen los elementos que son necesarios para llevar a cabo una vida independiente. Cada grupo expone sus elementos y se va construyendo como una hoja de ruta para alcanzar la vida independiente. Se pretende con ello que cada persona pueda pensar y reflexionar lo que quiere para sí mismo o sí misma. En general, los y las estudiantes expresan sus deseos para ser autónomos o autónomas e independientes, pero son conscientes de los elementos de los que carecen. Entre esos elementos están la falta de una vivienda, de un empleo, etc., pero también están otros menos materiales, como la sobreprotección familiar que, en ocasiones, les impide tomar sus propias decisiones.

Finalmente, y basándonos en la *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, se trabajan sus derechos y, particularmente, el derecho a la vida independiente.

Es conveniente subrayar que las personas con diversidad funcional intelectual conforman un grupo heterogéneo entre sí, algo que se comprueba igualmente en el aula. Todas comparten la necesidad de apoyo para la adquisición de sus conocimientos, pero los ritmos y los avances son diferentes, por lo que la organización y la distribución del tiempo deben estar ajustados a cada estudiante.

## **4.7. CONCLUSIONES**

El fomento de la autonomía personal es una cuestión que se debe trabajar desde que nacemos, por ello la familia tiene un papel importante en esta tarea, para evitar no generar dependencia e impedir el desarrollo de su hijo o hija. Cuando comenzamos a trabajar los contenidos de la asignatura, constatamos fácilmente la influencia de los entornos familiares en cada estudiante. El grado de autonomía personal adquirido condiciona, obviamente, las posibilidades para alcanzar una vida independiente. A mayor grado de autonomía personal, mayores son también las posibilidades para independizarse. Por tanto, resulta prácticamente imposible conseguir con esta asignatura la autonomía personal de todos y todas las estudiantes, pues es un trabajo transversal que debe ir dándose a lo largo del ciclo vital y en los diferentes contextos con los que

interactúan las personas. No obstante, se observan avances en la medida que el programa se va desarrollando. Así, por ejemplo, es frecuente que los primeros días vengan acompañados de algún familiar o de alguna persona de apoyo, y estas figuras tienden a desaparecer cuando toman la rutina del trayecto para llegar a la universidad, lográndose que lleguen solos y solas, o en pequeños grupos que ellos y ellas mismas conforman de forma natural.

Es preciso aclarar que cuando hablamos de autonomía personal, no nos estamos refiriendo solo a la autonomía física, sino también a la autonomía moral. La primera dimensión hace referencia a la capacidad para realizar tareas físicas de manera independiente (comer, vestirse, tomar el autobús, correr, etc.) y, la segunda, a la capacidad de decidir qué hacer, cuándo y cómo. Así pues, una persona puede no tener autonomía física pero tener la capacidad para tomar sus propias decisiones (autonomía moral). En el caso de la diversidad funcional intelectual, no todas las personas pueden llegar a lograr la autonomía moral y, por consiguiente, puede verse mermada su capacidad para la toma de decisiones. No obstante, con apoyos y con metodología como la planificación centrada en la persona (PCP) se pueden llegar a respetar las decisiones de las personas hasta donde su potencial intelectual le permita.

En cuanto a los contenidos sobre la vida independiente, si bien esta pasa por el acceso a una vivienda, garantía de ingresos, servicios y recursos de apoyo, y una accesibilidad universal, lo primero es tomar la decisión de querer llevar una vida independiente. Hay quienes no pueden alcanzar esa vida independiente por la falta de esos elementos, pero hay quienes ni siquiera se lo plantean, pues como apunta Pablo Pineda, «mayor hito es aún para las personas “diferentes” que siempre han estado con sus padres y tienen que romper ese vínculo. Eso es muy duro tanto para el hijo, pues tiene que partir de cero sin vuestra ayuda, como para vosotros, que tenéis que asumir esa nueva realidad y cambiar de vida» (Pineda, 2015: 130). Así pues, los factores de personalidad juegan un rol decisivo en el logro de una vida independiente. Para alcanzarla, «más que el tipo de diversidad funcional, influye el deseo y proyecto personal, y una manera de entender cómo vivir teniendo la diversidad funcional» (Iáñez, 2009: 101). Por eso, desde esta asignatura lo que se pretende es que los y las estudiantes *abran sus ojos* hacia un horizonte más lejano del lugar en el que están.

Anteriormente se ponía de manifiesto la poca representatividad de las personas con diversidad funcional —y más en concreto la diversidad funcional intelectual— en el contexto universitario. Este programa permite el acceso de jóvenes a la universidad, pero también su presencia hace visible la diversidad funcional en este espacio. La interacción que se produce con otras y otros estudiantes de las demás titulaciones ofrece la posibilidad a estos de que se aproximen al resto del alumnado universitario y conozcan las potencialidades y capacidades que tienen, ayudando así a cambiar la imagen que pudiera tenerse de este colectivo.

Es cierto que se podría hacer la interpretación de que esta formación específica

dirigida a un grupo de personas con diversidad funcional se asemeja a lo que son las aulas específicas en los colegios ordinarios. Y, efectivamente, podríamos estar incluso de acuerdo con esta interpretación. Es más, abogamos por una educación totalmente inclusiva, en la que todos y todas las alumnas estén en sus respectivas clases, haciéndose los ajustes necesarios en el currículo (García, 2012). Lo que sucede con esta formación es que se ofrece en una etapa educativa no obligatoria, pues el acceso al nivel universitario lo determina el interés del alumnado como parte de su futuro profesional. Precisamente, las personas con diversidad funcional intelectual lo tienen muy complicado y no llegan al espacio universitario, por eso el programa les ofrece la oportunidad de compartir y formarse en un espacio que podría considerarse inaccesible para ellos y ellas. El reto sería precisamente lograr que aquella persona con diversidad funcional intelectual que deseara estudiar en la universidad, lo hiciera desde su propio interés y tomando la decisión de la titulación en la que formarse, pero el caso de Pablo Pineda, que podría tomarse como ejemplo, no es todavía lo más común. Cuando así sea, seguramente este tipo de programas no tendrían sentido, mientras tanto, sigamos construyendo puentes que ayuden a cruzar los caminos pantanosos.

Para finalizar, decir que la asignatura se imparte a jóvenes adultos que han pasado ya por diferentes experiencias vitales, y además tiene una duración de siete horas y media. Por tanto, no se pretende conseguir la autonomía personal ni la vida independiente, sino brindarles la oportunidad para que reflexionen y analicen su situación personal y valoren hacia dónde quieren dirigir su futuro. Nuestro compromiso es aportar un granito de arena hacia esa nueva mirada de la diversidad funcional bajo la perspectiva del modelo de vida independiente, alejándonos de esa educación sobreprotectora en la que han crecido muchas personas con diversidad funcional intelectual y que ha sido interiorizada tanto por la sociedad como por las propias personas afectadas. Es hora de creer en las capacidades de las personas con diversidad funcional para ser independientes y hacerlas más libres.

---

## REFERENCIAS

- Abberley, P. (1987). The concept of oppression and the development of a social theory of disability. *Disability, Handicap & Society*, 2(1), 5-19.
- Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Asamblea General de las Naciones Unidas (2006).
- Fundación Universia (2018). Universidad y discapacidad. IV Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad. Recuperado de: [https://www.fundacionuniversia.net/wp-content/uploads/2019/05/IVEstudio\\_UniversidadyDiscapacidad\\_ACC.pdf](https://www.fundacionuniversia.net/wp-content/uploads/2019/05/IVEstudio_UniversidadyDiscapacidad_ACC.pdf)
- García, C. (2012). ¿Suscribe la normativa actual una política comprometida y activa con la educación inclusiva? *Revista Educación Inclusiva*, 5(3), 87-100.
- Iáñez, A. (2009). Vida independiente y diversidad funcional. Resultados de una investigación social aplicada en la provincia de Sevilla. *Portularia*, 9(1), 93-103.
- Iáñez, A. y González, B. (2019). Disability in the Spanish press: From the paradigm of rehabilitation to the paradigm of personal autonomy. *Communication & Society*, 32(1), 77-90.

- Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de promoción de la autonomía personal y atención a las personas en situación de dependencia (BOE núm. 299, de 15 de diciembre de 2006).
- Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad. (BOE núm. 289, de 3 de diciembre de 2003).
- Oliver, M. (1990). *The politics of disablement*. Londres: Macmillan Press.
- Pineda, P. (2015). *Niños con capacidades especiales*. A Coruña: Hércules de Ediciones.
- Rueda, M. (2013). Análisis comparativo de las iniciativas de vida independiente en España. Recuperado de <http://forovidaindependiente.org/analisis-comparativo-de-las-iniciativas-de-vida-independiente-en-espana/>
- Toboso, M. (2013). De los discursos actuales sobre la discapacidad en España. *Política y Sociedad*, 50(2), 681-706.
- Villa, N. y Arnau, S. (2009). Iniciativas de vida independiente en España: pasos para alcanzar un derecho humano. En *Actas del VI Congreso Internacional de Filosofía de la Educación* (pp. 405-422). Madrid: Dykinson.
- 

## NOTAS

<sup>8</sup> Las voces más críticas provinieron del Foro de Vida Independiente y Divertad, quienes abrieron todo un discurso en favor de la vida independiente.



## 5

# La accesibilidad cognitiva como estrategia de inclusión de las personas con discapacidad en espacios formativos y laborales

JUAN RAMÓN JIMÉNEZ SIMÓN

### 5.1. DE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD AL DESARROLLO DE LA ACCESIBILIDAD UNIVERSAL

La discapacidad es un conglomerado de relaciones interindividuales y sociales que, en el marco de determinados contextos geográficos, económicos, políticos, culturales, entre otros, ha variado sustancialmente en las últimas décadas (Johnstone 2012: 21). Desde el enfoque de los derechos humanos se ha producido un avance gracias al movimiento asociativo de la discapacidad y a la «sensibilidad pública» hacia la misma, tanto a nivel ciudadano como en el escenario político, lo que conlleva la adopción de referencias en los últimos textos normativos sobre este importante fenómeno social. Este constructo social, en clara antítesis a la visión médica-rehabilitadora (Crow, 2008: 53), ofrece como paradigma, tanto en la normativa internacional como en la europea más reciente, la «oportunidad que se ofrece a las personas diferentes a participar plenamente en todas las actividades educativas, de empleo, consumo, recreativas, comunitarias y domésticas que tipifican a la sociedad del día a día (Inclusión Internacional, 1996, citado en Florian, 2003: 46).

De este modo, la inclusión, como realidad subyacente a los variados contextos sociales (escuela, empleo, ocio, comunidad, etc.) que han de responder a las necesidades de las personas para favorecer su desarrollo personal y social, pretende crear entornos abiertos que respondan al ejercicio pleno de los derechos y oportunidades como ciudadanos (Juncá, 1997, 2002; Wijk, 1996). En este sentido, se trata de ofrecer servicios o productos de calidad para todos, desde la ejecución de políticas «fundadas en los derechos humanos y asentadas en la realidad de la vida diaria» (European Disability Forum, 2003: 4).

Con la «Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad»<sup>9</sup> (ONU, 2006) se instó a los Estados miembros de la ONU a adherirse a un nuevo marco normativo, cuyo objetivo fue la promoción, protección y aseguramiento de la igualdad de derechos y libertades fundamentales para todas las personas con discapacidad, incluyendo la promoción del respeto de su dignidad. En lo que se refiere al ámbito de la

accesibilidad, el artículo 9 indicaba expresamente que «los Estados Parte adoptarán medidas pertinentes para asegurar el acceso de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con las demás, al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones, incluidos los sistemas y las tecnologías de la información y las comunicaciones, y a otros servicios e instalaciones abiertos al público o de uso público, tanto en zonas urbanas como rurales» (ONU, 2006: 10).

Al mismo tiempo, el espíritu de este artículo indica que se debe actuar de forma proactiva en la identificación y eliminación de obstáculos y barreras de acceso, aplicándose dichas medidas, por un lado, a los edificios, las vías públicas, el transporte y otras instalaciones exteriores e interiores como escuelas, viviendas, instalaciones médicas y lugares de trabajo. Y, por otro lado, a los sistemas de información, comunicaciones y de otro tipo, incluidos los dispositivos electrónicos y de emergencia.

Redefiniendo el articulado de la Convención, haciendo vinculantes, visibles y exigibles los mecanismos de protección, se insiste en la necesidad de «asegurar que las entidades privadas que proporcionan instalaciones y servicios abiertos al público o de uso público tengan en cuenta todos los aspectos de su accesibilidad para las personas con discapacidad» y «dotar a los edificios y otras instalaciones (...) de señalización en braille y en formatos de fácil lectura y comprensión» (ONU, 2006: 10-11). Con esto, se promueve el necesario tránsito de ciudadanos invisibles, debido a las enormes barreras a las que se enfrentan continuamente las personas con discapacidad, a ciudadanos iguales y participativos en la vida de la comunidad.

En el contexto europeo, la «Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020: un compromiso renovado para una Europa sin barreras» (Comisión Europea, 2010) centra sus actuaciones en la supresión de barreras en ocho ámbitos específicos: accesibilidad, participación, igualdad, empleo, educación y formación, protección social, sanidad y acción exterior. Este documento señala acciones claves para cada ámbito. En el caso de la accesibilidad indica expresamente el objetivo de «garantizar la accesibilidad a los bienes y servicios, en especial los servicios públicos y los dispositivos de apoyo para las personas con discapacidad» (Comisión Europea, 2010: 5).

La accesibilidad es una condición previa a la participación en la sociedad. Se trata de optimizar el entorno construido, partiendo de una regulación inteligente, fomentando el «diseño para todos» en los entornos, procesos, bienes, productos, servicios, objetos, instrumentos, programas, dispositivos y herramientas, de tal forma que puedan ser utilizados por todas las personas posibles sin necesidad de realizar una adaptación ni un diseño especializado. Precisamente, el 13 de marzo de 2019, el Parlamento Europeo aprobó con una amplia mayoría el texto final de la primera Directiva europea sobre accesibilidad universal conocida como Acta Europea de Accesibilidad. Independientemente de los objetivos de las organizaciones representativas del movimiento europeo de la discapacidad, esta disposición normativa establece que deben ser accesibles para las personas con discapacidad los siguientes productos y servicios:

ordenadores, tabletas, teléfonos inteligentes, televisores, terminales de pago, lectores electrónicos, libros electrónicos, cajeros automáticos, terminales de autoservicio de medios de transporte, así como sus páginas web y aplicaciones móviles, banca *online*, plataformas en línea de canales de televisión y vídeo bajo demanda, todas las páginas web y aplicaciones móviles que vendan sus productos o servicios en línea, los servicios de telefonía y, por último, la comunicación con el número de emergencias 112.

La lista incluye avances muy notables para las personas con discapacidad. Las personas con necesidades auditivas, por ejemplo, podrán llamar a cualquier número de la Unión Europea (UE), utilizando vídeo y texto en tiempo real. Las personas con ceguera o con necesidades de visión podrán pagar con tarjeta y autónomamente en cualquier tienda o en línea. Los cajeros y terminales de autoservicio estarán a una altura más accesible. La información bancaria deberá ser más fácil de entender. Todos los libros electrónicos deberán ser accesibles, lo cual apoyará la educación inclusiva de los niños y niñas con discapacidad.

Sin embargo, otros elementos cruciales se quedaron en el camino por la falta de consenso en el Consejo de la UE. El «entorno construido» es uno de ellos, dándose la paradoja de que, según la Directiva, el cajero automático debe ser accesible, pero no la oficina del banco. El transporte urbano y los propios vehículos de transporte tampoco se consiguieron incluir, al igual que los electrodomésticos o los servicios turísticos.

No obstante, la UE ha dado un importante paso en materia de accesibilidad. Por un lado, los países europeos que no contaban con leyes al respecto se beneficiarán de esta Directiva y, por otro lado, países en los que la accesibilidad sí estaba legislada deberán complementar y actualizar sus leyes nacionales en línea con las obligaciones y normas adoptadas a nivel europeo en esta legislación.

Para asegurar que el nivel de accesibilidad exigido por el Acta Europea sea efectivo y claro, tanto para el sector privado como para el público, la Directiva también incluye una larga lista de requisitos de accesibilidad generales y específicos para cada producto o servicio. Estos requisitos de accesibilidad serán detallados, en los próximos años, en estándares europeos que las empresas y las Administraciones públicas podrán utilizar de manera común en toda la UE. Asimismo, cada Estado miembro deberá velar por el cumplimiento de la ley, controlando la accesibilidad de los productos a través de su regulador nacional del mercado, el cual tendrá potestad para forzar a una empresa a dejar de vender su producto o servicio si este no cumple con los requisitos y los estándares establecidos.

En el contexto español, ya la Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de promoción de la autonomía personal y atención a las personas en situación de dependencia (LPPD) indicaba en su artículo 3 la importancia de lograr la calidad, sostenibilidad y accesibilidad de todos los servicios de atención a las personas en situación de dependencia, especialmente en los diferentes entornos en los que participan las personas con discapacidad. Posteriormente, la «Estrategia Española sobre Discapacidad 2012-

2020» (Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad, 2011) señala en el apartado 6.2 relativo a accesibilidad que «las dificultades de accesibilidad condicionan la participación social y el ejercicio de las libertades fundamentales. Con el Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social<sup>10</sup> se asume como dos de sus principios claves la accesibilidad universal y el diseño para todos. Este precepto legal define la accesibilidad universal como «la condición que deben cumplir los entornos, procesos, bienes, productos y servicios, así como los objetos, instrumentos, herramientas y dispositivos para ser comprensibles, utilizables y practicables por todas las personas en condiciones de seguridad y comodidad y de la forma más autónoma y natural posible». En especial, su artículo 29 sobre «condiciones de accesibilidad y no discriminación para el acceso a la utilización de los bienes y servicios a disposición del público» señala que «todas las personas físicas o jurídicas que en el sector público o en el privado suministren bienes o servicios disponibles para el público ofrecidos fuera del ámbito de la vida privada y familiar estarán obligadas en sus actividades y en las transacciones consiguientes al cumplimiento del principio de igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad evitando discriminaciones, directas o indirectas, por razón de discapacidad». Alcanzar esta posición significa, en definitiva, considerar a todas las personas con independencia de sus capacidades cuando se diseña y cuando se proyecta el entorno como espacio facilitador de promoción social y humana.

La insistencia en la importancia de lograr la accesibilidad de los entornos se vincula muy directamente con el constructo social de la discapacidad como una circunstancia que surge de la interacción entre las características de la persona y el nivel de exigencia de funcionamiento que se deriva de los entornos de los que participa el sujeto. En otras palabras, es el entorno (y las personas) el que provoca que la persona presente una discapacidad al no permitir su adecuada participación en el contexto al no poder esta responder adecuadamente a lo que se espera de ella.

## **5.2. EL ENTORNO ACCESIBLE Y EL DISEÑO PARA TODOS: LA ACCESIBILIDAD COGNITIVA**

La accesibilidad se vincula a las distintas dimensiones de la actividad humana: desplazarse, comunicarse, alcanzar, entender, usar y manipular son algunas de las formas básicas de actividad humana. Facilitar las mismas significa que estas actividades puedan ser desarrolladas por cualquier persona sin que se encuentre con ningún tipo de barrera u obstáculo. En el ámbito de la discapacidad, donde se ha pasado de los tratamientos rehabilitadores y educativos a la aplicación de estrategias de apoyos y/o ayudas técnicas a través de la adaptación de los entornos, no siempre es fácil lograr una accesibilidad

plena. Pues hay que considerar a la persona y a su entorno como un todo, teniendo en cuenta no solo el medio físico, sino también a los transportes, la educación, el deporte, la cultura, el ocio o la sociedad de la información; definitivamente se deben plantear soluciones que no señalen de manera diferenciada a los ciudadanos según sus capacidades. De este modo, la Asociación Española para la Normalización y la Certificación (AENOR) ha desarrollado las siguientes normas ISO, que definen y regulan la aplicación los requisitos DALCO (**D**eambulación, **A**prehensión, **L**ocalización y **C**omunicación) para la gestión de entornos accesibles:

- UNE 170001-1:2007 Accesibilidad global. Criterios para facilitar la accesibilidad al entorno. Parte 1: requisitos DALCO.
- UNE 170001-2:2007 Accesibilidad global. Criterios para facilitar la accesibilidad al entorno. Parte 2: sistema de gestión de la accesibilidad global.
- UNE 41500 IN Accesibilidad en la edificación y el urbanismo. Criterios generales de diseño.
- UNE 41510 Accesibilidad en el urbanismo.
- UNE 41520 Accesibilidad en la edificación. Espacios de comunicación horizontal.
- UNE 41523 Accesibilidad en la edificación. Espacios higiénico-sanitarios.

Se han considerado las acciones de deambulación, aprehensión, localización y comunicación, por su sencillez y claridad a la hora de explicar genéricamente las capacidades que las personas ponen en práctica cuando realizan las actividades ligadas al uso de cualquier entorno. Naturalmente, no todas las capacidades humanas están recogidas en estas cuatro acciones.

- a) Deambulación. La acción de desplazarse de un sitio a otro permite a la persona llegar a los lugares y objetos a utilizar, por lo que esta acción debe poderse realizar con facilidad y seguridad por cualquier persona. Debe contemplarse que el desplazamiento tanto vertical como horizontal va a ser realizado solo o acompañado por personas, perros guía o personas de apoyo, utilizando ayudas técnicas y/o tecnológicas. Debe contemplarse que el usuario o la usuaria pueda realizar el desplazamiento en cualquier estado, situación o condición. Deben existir itinerarios (recorridos) accesibles que permitan esta acción de deambulación. Para que la deambulación sea posible se deben considerar básicamente las zonas de circulación, los espacios de aproximación, las áreas de descanso, los cambios de nivel y los pisos.
- b) Aprehensión. Es la acción de manipular elementos, productos o servicios. Incluye interacciones como asir, atrapar, girar, pulsar, etc. y suele implicar transportar lo manipulado. Deben contemplarse las acciones de aproximación, alcance y manipulación de manera sencilla. Engloba no solo el alcance manual, sino también el alcance auditivo y visual. Este requisito afecta a los siguientes entornos y

situaciones: alcance manual: alcance de botoneras e interruptores, colocación de mecanismos, manillas y herrajes, grifos, pasamanos, asas, barras de apoyo, señalética, elección de colores, tamaño de textos, avisos por megafonía, señales de alarma, mostradores de atención al público...

- c) Localización. Es la acción de localizar e identificar lugares y objetos que permite la orientación en el espacio y la comprensión de sus relaciones y ambientes específicos, al igual que la planificación de las posibles rutas y su desplazamiento por ellas. Se debe considerar en un entorno el complejo sistema de elementos que sirven como signo o medio para dar a conocer algo distinguiéndolo del resto, tales como rótulos, señales, publicidad, formas y/o volúmenes de elementos arquitectónicos, la diferenciación de materiales, texturas y colores de paramentos, mobiliario y equipamiento, la iluminación, entre otros.
- d) Comunicación. Consiste en los procesos de emitir, recibir e intercambiar información a través de los distintos canales: oral, escrito, visual, auditivo, ... respecto de las condiciones de uso de un espacio y los servicios que se prestan en el mismo, a través de medios materiales, así como de la interacción directa con otra persona, en condiciones de seguridad, comodidad y autonomía. Se debe considerar los aspectos de localización de los objetos y de los lugares, situaciones de riesgo y emergencia, advertencias, obligaciones, prohibiciones, instrucciones y cualquier otra información de interés para el uso del entorno. La señalización de seguridad y emergencia no se debe utilizar para transmitir otro tipo de mensajes distintos o adicionales a los que constituye su objetivo propio.

No debemos olvidar que, si bien la accesibilidad universal es el hito a alcanzar, el medio para lograrlo es el diseño para todos, de ahí la trascendencia de incorporar dicha visión en la concepción de los contextos, servicios y productos, alcanzando al mayor número posible de personas (CERMI, 2009, 2010). Y conseguir un entorno accesible no resulta *a priori* un proceso sencillo puesto que lograr que un producto o servicio sea comprensible o usable por cualquier persona supone un enorme desafío que afecta a diferentes contextos, ya sean las escuelas, los centros de formación, las empresas o los servicios públicos, entre otros posibles ejemplos. Del mismo modo que la integración resultó la vía efectiva para alcanzar la normalización en la vida de las personas con discapacidad en los términos ya enunciados por Bank-Mikkelsen, actualmente se percibe el diseño para todos como la estrategia más eficaz para poder avanzar hacia la consecución de la accesibilidad universal.

España está realizando un importante esfuerzo para afrontar el reto de la accesibilidad universal y el diseño para todos (Alonso, 2002; MTAS, 2004; Sala y Alonso, 2006). La Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social (2013: 5) definió el diseño para todos como «la actividad por la que se conciben o proyectan desde el origen, y siempre que ello sea posible, entornos, procesos, bienes,

productos, servicios, objetos, instrumentos, programas, dispositivos o herramientas, de tal forma que puedan ser utilizados por todas las personas, en la mayor extensión posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado».

La aplicación del «diseño para todas las personas» se vincula directamente con el diseño de contextos accesibles a todos para adaptarse a sus características (Rioux, 2007). Sin embargo, las personas con discapacidad siguen teniendo necesidades para acceder a edificios públicos y privados, a los medios de transporte, a los medios de comunicación, a los medios informativos, etc. No todos los países que disponen de legislación avanzada en accesibilidad (desde hace más de veinte años) muestran una alta tasa de cumplimiento (International Disability Rights Monitor, 2004, 2005, 2007), sino todo lo contrario, se observan dificultades en la aplicación de medidas que garanticen en igualdad de condiciones el uso de bienes y servicios por todas las personas.

La importancia de las estrategias de diseño para todas las personas exige un compromiso por parte de todos para trabajar, programar y desarrollar la accesibilidad en el entorno y en la persona, vertebrándose sin límites en los siete principios que lo definen: uso universal, flexibilidad de uso, uso simple e intuitivo, información perceptible, tolerancia hacia el error, esfuerzo físico requerido, tamaño y espacio para su acercamiento, manipulación y/o uso (Connell, Jones, Mace, Mueller, Mullick, Ostroff, Sanford, Steinfeld, Story y Vanderheiden, 1997).

El paradigma de diseño para todos muestra su rasgo distintivo ligado a una dimensión ética y, por tanto, relacionado con valores y actitudes que la sociedad debe fomentar para el desarrollo autónomo e independencia de la persona. Esta pedagogía de la accesibilidad no se encuentra inserta en un solo ámbito social, pues carece de límites espaciotemporales, y se desarrolla de forma transversal en todos los procesos socioambientales. Así, y de cara al desafío que comporta ese cambio de mentalidad, el diseño para todos y la accesibilidad ha de entenderse como un principio rector en torno al que han de sustentarse la implementación de propuestas innovadoras y prácticas sostenibles.

En este empeño, la accesibilidad y el diseño para todos no solo ha de limitarse al intercambio de conocimientos científicos, sino que ha de favorecer aprendizajes, valores, actitudes y comportamientos que transformen los entornos y las realidades sociales de acuerdo a las necesidades humanas. Teniendo en cuenta la importancia de analizar los problemas de exclusión y/o marginación, con el fin de aportar soluciones simples y/o fácilmente aplicables a problemas complejos que atiendan a las singularidades de las múltiples realidades, es preciso combinar alternativas en la reflexión y la acción, en el conocimiento y la praxis de los entornos accesibles. La educación para la accesibilidad, por tanto, es un medio fundamental para el empoderamiento y el disfrute de los derechos.

La aplicación de las estrategias de diseño para todos a los diversos tipos de discapacidad implica tener en cuenta las diferentes capacidades, motivaciones,

preferencias y necesidades de las personas. Esto nos permite que la accesibilidad sea considerada un elemento transversal para cualquier persona y/o entorno, independientemente de las particularidades y consideraciones específicas a tener en cuenta en la discapacidad. Podemos relacionar los siguientes términos:

- Accesibilidad arquitectónica: referida a edificios públicos y privados.
- Accesibilidad urbanística: referida al medio urbano o físico.
- Accesibilidad en el transporte: referida a los medios de transporte públicos.
- Accesibilidad en la comunicación: referida a la información individual y colectiva.
- Accesibilidad electrónica: es la facilidad de acceso a las TIC y a contenidos en Internet para cualquier persona sea con discapacidad, de edad avanzada o por privación circunstancial.

Actualmente, la accesibilidad ha dejado de ser sinónimo de supresión de barreras físicas para adoptar una dimensión preventiva y amplia, generalizable a todo tipo de espacios, productos y servicios (Observatorio de la Accesibilidad, COCEMFE, 2019). Esto incluye la propiedad que tienen aquellos entornos, procesos, bienes, productos, servicios, objetos o instrumentos, herramientas y dispositivos que resultan inteligibles o de fácil comprensión. Así, mientras que la accesibilidad física implica que las personas pueden desplazarse, llegar a los sitios, entrar y estar en ellos, y salir, coger y manipular cómodamente los objetos, la accesibilidad cognitiva implica que las personas entienden el significado de los entornos, a saber: en qué consiste y qué caracteriza cada entorno y objeto con los que la persona tiene que interactuar; qué tiene en común y de diferente cada entorno u objeto respecto a otros que también conoce y usa la persona; qué puede hacer o qué se espera que haga la persona; qué valores y normas se les asocian; qué relación funcional, espacial y/o temporal mantienen y qué personas (y desde qué roles) los pueden usar.

Y si la accesibilidad cognitiva refiere a textos escritos, el término que suele emplearse es el de lectura fácil (Nomura, Nielsen y Tronbacke, 2012: 17), es decir, poca o nula dificultad para reconocer y comprender el significado de las palabras de que consta el texto, entender las relaciones sintácticas, asimilar en una representación global el significado de las distintas frases y párrafos del texto, relacionar el significado lingüístico del texto con los conocimientos previos que dispone, e interpretar y valorar el texto (Nomura, Nielsen y Tronbacke, 2012: 56).

### **5.3. APORTACIONES DE LA ACCESIBILIDAD COGNITIVA AL ENTORNO FORMATIVO Y LABORAL**

Comprender el mundo que nos rodea, los entornos concretos en los que vivimos y los objetos y las personas que los vinculan es una necesidad psicológica básica que resulta



esencial y determinante en el desarrollo cognitivo y social humano. Así, observar los entornos en los que nos desenvolvemos cotidianamente es también básico para el bienestar emocional y, por tanto, para la calidad de vida. Esto es así porque los entornos comprensibles son entornos predecibles, que mejoran la sensación de control sobre el medio, favorecen la autodeterminación y la imaginación, y posibilitan la participación. Por el contrario, los entornos difíciles de entender generan incertidumbre, ansiedad, dependencia y pasividad, limitando la creatividad, la capacidad de tomar iniciativas y la vida social de las personas en general.

De este modo, la accesibilidad cognitiva se convierte así en una condición psicológica indispensable para que las personas puedan vivir y desenvolverse en los distintos entornos de una manera autónoma y eficiente, segura y natural. También es puerta de entrada a la participación social y a la vida en comunidad, que son igualmente dimensiones determinantes de nuestra calidad de vida. Gestionar entornos y servicios comprensibles para todos implica favorecer la participación de ciudadanos activos, lo que constituye un objetivo compartido por quienes desean una inclusión que asuma y respete su diversidad funcional.

Por otro lado, la posibilidad de acceder y comprender fácilmente los entornos y servicios de uso público está reconocida como un derecho universal de las personas, por lo que se aplica a todos sin distinción alguna. Así lo recogió el artículo 9 de la Convención sobre los Derechos de personas con discapacidad aprobada por la Asamblea General de la ONU el 13 de diciembre de 2006, ratificada y en vigor en España desde el 30 de marzo de 2007: «A fin de que las personas con discapacidad puedan vivir en forma independiente y participar plenamente en todos los aspectos de la vida, los Estados Partes adoptarán medidas pertinentes para asegurar el acceso de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con las demás, al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones, incluidos los sistemas y las tecnologías de la información y las comunicaciones, y a otros servicios e instalaciones abiertos al público o de uso público, tanto en zonas urbanas como rurales».

En el ámbito legislativo español, el Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social, asume, como un principio de la ley, la accesibilidad universal y el diseño universal para todos, y define la accesibilidad universal como la «condición que deben cumplir los entornos, procesos, bienes, productos y servicios, así como los objetos, instrumentos, herramientas y dispositivos, para ser comprensibles, utilizables y practicables por todas las personas en condiciones de seguridad y comodidad, y de la forma más autónoma y natural posible». Entre otras cuestiones relevantes, en su capítulo V sobre «Derecho a la vida independiente» recoge que «el Gobierno, sin perjuicio de las competencias atribuidas a las comunidades autónomas y a las entidades locales, regulará las condiciones básicas de accesibilidad y no discriminación que garanticen los mismos niveles de igualdad de oportunidades a

todas las personas con discapacidad».

A su vez en el artículo 29, sobre condiciones de accesibilidad y no discriminación para el acceso y la utilización de los bienes y servicios a disposición del público, en su apartado 1 señala que «todas las personas físicas o jurídicas que, en el sector público o en el privado, suministren bienes o servicios disponibles para el público, ofrecidos fuera del ámbito de la vida privada y familiar, estarán obligadas, en sus actividades y en las transacciones consiguientes, al cumplimiento del principio de igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad, evitando discriminaciones, directas o indirectas, por motivo de o por razón de discapacidad».

Finalmente, conviene indicar que la accesibilidad cognitiva es el resultado de la interacción de cada persona con su medio. Los entornos, objetos y textos resultan más o menos accesibles cognitivamente dependiendo tanto de las capacidades y limitaciones de cada persona como de las características de los entornos, objetos y textos mismos. Por ello, la accesibilidad cognitiva no puede considerarse una cuestión de todo o nada, y tampoco puede valorarse en abstracto. La opinión de los usuarios (es decir, la de quienes se desplazan y actúan en los entornos, usan los objetos o leen los textos) es la fuente más fiable de información a la hora de valorar si algo «es muy, bastante, poco o nada accesible», y, también, la que permite identificar más directamente qué elementos resultan más difíciles de comprender y pueden requerir adaptaciones.

Los centros de formación y las empresas, si quieren mejorar de forma efectiva su accesibilidad cognitiva, deberán evaluar e intentar mejorar tomando como informantes a sus distintos miembros (alumnos, familiares, profesores, monitores de apoyo, preparadores laborales, técnicos de formación, orientadores laborales, técnicos de prevención de riesgos laborales, técnicos de recursos humanos...), porque son ellos, en tanto que usuarios habituales, quienes pueden dar la opinión más válida al respecto. Solo utilizando una metodología participativa, las acciones de valoración y mejora de la accesibilidad cognitiva de una entidad, ya sea formativa o empresarial, podrán resultar sostenibles y favorecer realmente la inclusión del conjunto del alumnado, o del trabajador, de ese centro (sobre todo, de la persona con discapacidad o con más necesidades de apoyo para la comprensión).

Para Plena Inclusión (2019), la accesibilidad cognitiva beneficia a todo el mundo. De forma especial, a personas con discapacidad intelectual o del desarrollo, personas con enfermedad mental, personas que presentan necesidades lectoescritoras, personas mayores, personas que no conocen el idioma, etc. Según la OMS (2011), alrededor de un 30 % de la población mundial tiene dificultades de comprensión.

### **5.3.1. La concienciación como educación para la accesibilidad**

El primer nivel en el camino a la accesibilidad cognitiva pasa por tomar conciencia de la importancia que tiene este aspecto en la vida de la persona. Mejorando la accesibilidad

cognitiva en el centro formativo o en la empresa, estos espacios resultarán más cómodos e inclusivos para todos. Si las personas no están concienciadas de que esta cuestión es importante, no prestarán atención de manera adecuada a los elementos que pueden dificultar la comprensión de los entornos, ni facilitarán la misma.

Cohesionar a personas y sociedades en torno a iniciativas y valores que promuevan una mejora significativa del entorno y, por extensión, de todos los procesos y servicios que posibilitan su participación en la construcción de una ciudadanía más inclusiva, plural y crítica, debe ser el primer objetivo y el eje transversal de cualquier proceso de mejora de un entorno bajo la óptica de la accesibilidad cognitiva.

La accesibilidad requiere sistemas de apoyo social (Cleary y Maurer; 2017: 32). La realización de acciones comunitarias desde el ámbito educativo y empresarial fomenta la solidaridad y la tolerancia hacia los colectivos más vulnerables. La importancia de apostar por la educación social como generadora de actitudes de cambio y de conocimiento del entorno es fundamental para generar una arquitectura inclusiva comprometida en la creación de espacios que tengan en cuenta derechos y necesidades individuales y colectivas, y sean capaces de construir comunidad.

Partiendo de esta premisa, vamos a señalar los principales elementos que convendría atender a la hora de intentar mejorar la accesibilidad cognitiva de los entornos, acciones y usos más habituales en un espacio formativo y/o laboral. Para ello, seguiremos el esquema propuesto por Belinchón, Casas, Díez y Tamarit (2014).

### **5.3.2. Variables accesibles en el centro formativo y en la empresa: escenarios, tiempos y personas**

Valorar la accesibilidad cognitiva de un espacio formativo y/o laboral implica dirigir la mirada hacia unos elementos concretos de la organización y funcionamiento habitual de la entidad. Partiendo de las necesidades cognitivas de las personas y de experiencias realizadas en distintos ámbitos (FEAPS, etc.), tenemos en cuenta tres clases de elementos: los escenarios y desplazamientos más habituales o importantes para el desarrollo de las actividades propias del centro, la organización temporal de las actividades, y las conductas y roles más significativos. Sobre cada uno de estos elementos, ofreceremos sugerencias para reflexionar sobre su entorno y empezar a preguntarse cómo se podría facilitar su comprensión.

#### **Escenarios y desplazamientos**

Para que un escenario sea cognitivamente accesible, se debe disponer de información sobre cuáles son los espacios propios de ese escenario, qué tipo de actividades pueden realizarse o se realizan característicamente en él, qué personas pueden o suelen estar

presentes y participar en las mismas, y con qué roles, qué objetos suelen o tienen que usarse en ese escenario y cuáles son las normas y costumbres para su uso. «El trayecto hasta el centro», «la entrada al centro», «los aseos», «el aula», «la sala de descanso» o «la biblioteca» son algunos escenarios comunes en los centros formativos; «la zona de trabajo», «el office», «el vestuario», «la sala de reuniones», «la sala de materiales y/o equipamiento» son los referidos a las empresas, aunque no serían, obviamente, los únicos relevantes para tratar de mejorar su accesibilidad cognitiva (Creswell, 2013: 23).

Por otro lado, para desplazarnos de unos escenarios a otros y desenvolvemos adecuadamente dentro de los mismos, utilizamos diferentes rutas. Las rutas deben ser sencillas y estar correctamente señalizadas para evitar dudas y errores en las personas que deben hacerlas. Al realizar desplazamientos por un espacio desconocido, se ponen en marcha muchos recursos cognitivos relacionados con la orientación espacial y temporal, la toma de decisiones, la planificación de metas y submetas, etc.

El estilo cognitivo de algunas personas y el propio diseño de algunas rutas pueden dificultar la activación de esos recursos, enlenteciendo los desplazamientos y aumentando la probabilidad de que se cometan errores y de que se generen sensaciones negativas en las personas. En cualquier entorno (sea formativo o laboral), es muy importante prestar atención a cuáles son los desplazamientos más habituales, y a si hay o no elementos en el propio entorno que faciliten la orientación de las personas y la activación de los recursos cognitivos necesarios para desplazarse cómodamente por el mismo.

## **Organización del tiempo**

Desde la accesibilidad cognitiva aplicada a los entornos formativos y/o laborales nos referiremos, básicamente, a la gestión del tiempo. Es decir, a comprender y hacer comprensible la temporalización tanto del espacio como de las personas que determinan la adaptación y el desarrollo de los bienes y servicios. Transformar el tiempo en algo «visible» (mediante recursos como relojes adaptados, relojes de arena u otros...) será una medida activa de mejora de la accesibilidad cognitiva en los entornos formativos porque facilitará que los alumnos adapten su conducta a las distintas situaciones (p. ej.: saber cuánto tiempo hay o cuánto queda para comer favorecerá la adaptación del ritmo a esa actividad en concreto). Facilitar que se comprenda cuál es el orden de las actividades a realizar también ayudará a tener sensación de control sobre lo que ocurre. Por el contrario, no tener información al respecto generará incertidumbre y ansiedad, lo que siempre afecta negativamente al rendimiento.

La administración del tiempo es uno de los factores claves para una mejora organizacional que favorezca la accesibilidad, siendo uno de los factores más señalados a la hora de comprobar el entorno y la capacidad de ajuste a las personas.

Por ello, la dedicación prioritaria a gestionar la utilización del tiempo durante la

jornada formativa y/o laboral es importante para alcanzar una eficacia y eficiencia óptima como hábitat accesible.

## **Conductas y roles**

En todos los escenarios y actividades intervienen personas. Cada una de ellas desempeña un papel determinado, cumple unas funciones, y por ello hace unas cosas concretas y no otras. Hacer explícita esta información de manera que todo el mundo pueda tener claro qué rol ejerce cada cual y qué conductas suele hacer y se espera que haga (o no haga) es otra manera de favorecer la accesibilidad cognitiva de un centro.

Puesto que el talento o el capital humano de una empresa es un eslabón fundamental del proceso, los cambios en sus conductas son uno de los principales focos sobre los que conviene centrar las acciones de mejora de la accesibilidad cognitiva. La conducta de un alumno o de un trabajador tendrá una amplia repercusión sobre la facilidad o dificultad de comprensión de este.

La gestión del talento supone tener una visión amplia y orientada a las personas, y está íntimamente ligada al concepto de accesibilidad. Para identificar las claves de esa relación, es necesario enriquecer los equipos de trabajo. Impulsar el orgullo de pertenencia es una ventaja competitiva en la mejora del clima laboral y en la fidelización tanto en los procesos de aprendizaje laboral como en el desarrollo productivo de una empresa. Las personas aportan a los entornos un valor diferencial, y estos les devuelven la oportunidad de ser comprensivos y respetuosos con sus iguales, siendo una ventaja competitiva positiva y accesible.

### **5.3.3. Recursos comunitarios en la accesibilidad cognitiva**

Las personas son un elemento básico e irremplazable en la consideración de la accesibilidad cognitiva. En un entorno cognitivamente accesible, todas las personas (alumnos, compañeros, profesionales, familiares...) contribuyen de forma espontánea a identificar los aspectos que pueden resultar de más difícil comprensión, a proponer vías de mejora y a ofrecer apoyo o guía a quien lo necesita en un momento o situación dados.

Se puede mejorar fácilmente la accesibilidad cognitiva de un espacio formativo y/o laboral potenciando el que cada vez el capital humano tome conciencia de pueden ser facilitadores naturales. En algunos entornos laborales, por ejemplo, el compañero veterano dedica una parte de su tiempo para ayudar al nuevo compañero que se incorpora a su puesto. Si trasladamos esta idea al ámbito de la accesibilidad cognitiva, se podría implicar a todos en el proceso convirtiéndoles en facilitadores activos de comprensión.

El modo en que las distintas personas que transitan por un centro se comportan y

relacionan entre sí es también determinante de la accesibilidad cognitiva del mismo. La conducta de todas las personas —y, especialmente, la de quienes desempeñan ciertos roles en cada centro— se puede modificar en aspectos que pueden facilitar mucho la comprensión de los escenarios, tiempos, etc.

## **Señalética**

Utilizar señales externas para aportar información complementaria, y ubicarlas en lugares estratégicos tanto dentro como fuera del centro, puede mejorar significativamente la comprensión de los distintos escenarios y la eficacia de los desplazamientos. Por lo general, todas las experiencias de accesibilidad cognitiva en los entornos han hecho uso de señales externas de uno u otro tipo (más o menos icónicas, más o menos abstractas, etc.).

## **Pictogramas**

Los pictogramas —o uso de dibujos con o sin palabras— pueden ser muy útiles como indicadores de lugares, marcadores de actividades, anticipadores de situaciones y reguladores de conductas. Cada persona, grupo de personas y centro puede diseñar sus propios pictogramas comprobando y asegurándose, claro está, de que resultan comprensibles por quienes deben apoyarse en ellos. Hay muchos recursos en comunicación aumentativa y alternativa que pueden ofrecernos un amplio repertorio de pictogramas para ser utilizados en múltiples entornos con el fin de señalar actividades y espacios diversos.

## **Recursos tecnológicos**

Los recursos tecnológicos que usamos habitualmente para casi todo tienen también un gran potencial en cuanto a facilitadores posibles de la accesibilidad cognitiva. Por ejemplo, pueden emplearse PDA (asistentes digitales personales) con un sistema de reconocimiento de escritura, que aportan información auditiva y visual sobre múltiples aspectos; GPS (sistema de posicionamiento global), con el fin de facilitar la posición y localización, tan útil en espacios abiertos; teléfonos móviles para transmitir y recibir información, junto con aplicaciones integradas y funcionales; tabletas, etc.

## **Los factores ambientales**

Algunas características físicas del ambiente tienen una gran influencia en cómo nos

sentimos y percibimos el entorno. Pese a que no son recursos directos de accesibilidad cognitiva, cualquier proyecto de mejora de esta se beneficiará si se tienen en cuenta factores tales como reducir el nivel de ruido y gestionar bolsas de silencio para generar un ambiente de aprendizaje y de desarrollo laboral adecuados; mantener un nivel de temperatura que sea agradable para todos, evitando conductas indeseadas que impidan la comprensión de los flujos del entorno; y controlar la iluminación como instrumento de adecuación de la información, y del clima, a las necesidades de las personas.

En el camino hacia la accesibilidad cognitiva, es muy importante la implicación del capital humano y su talento. Conviene que esto no se reduzca a una cuestión del profesorado, o de dirección de recursos humanos y que en el proceso participe todo el centro formativo y la empresa. Todos somos corresponsables de hacer nuestros entornos más comprensibles. No existe una receta estándar que pueda aplicarse siempre. Cómo funcione uno u otro recurso dependerá de las características de cada centro y de sus usuarios. Lo que puede funcionar muy bien en un sitio (p. ej., unos pictogramas concretos, un mapa, un directorio...) no tiene por qué funcionar del mismo modo en otro y viceversa.

Los procesos de puesta en marcha, implantación y seguimiento de las acciones orientadas a mejorar la accesibilidad cognitiva de un entorno se pueden articular de muchas formas, pero siempre han de partir de un análisis detallado de las características concretas de cada espacio y de las personas. Implicar a la persona en la generación de propuestas, ideas, actuaciones, etc. será siempre positivo. Plantear desde el principio, por ejemplo, crear equipos en los que se fomenten ideas a implantar en el entorno formativo o laboral puede ser una buena estrategia.

## **5.4. CONCLUSIONES**

La accesibilidad cognitiva es el resultado de pensar en todas las personas, y una condición a la que deberían tender los entornos y edificios si se pretende que el hábitat donde se desarrollan las actividades humanas y sus relaciones recupere el confort necesario para todos. Para ello, el espacio debe reunir unas condiciones de calidad ambiental que permitan que todas las personas puedan desarrollar sus cualidades sin que medien barreras y sin que se pierda la calidad estética, funcional y la creatividad de esos entornos

De la conclusión anterior se deriva un concepto complejo que tiene repercusiones sobre el disfrute y el respeto del conjunto de derechos de las personas con discapacidad que emanan de los preceptos legales. Es la inseguridad cognitiva, una sensación física y mental (sin ser física de manera inmediata) como consecuencia del estrés y de la angustia que genera la confusión, la desorientación y la pérdida de referentes espaciales y conceptuales. Esta sensación solo puede eliminarse si se generan una serie de



respuestas en materia de diseño que el espacio debería ir introduciendo, acompañadas por soluciones de apoyo de índole verbal, escrita y gráfica.

La inseguridad cognitiva tiene su reflejo en el aislamiento, la dependencia de apoyos humanos y de excesos en la búsqueda de tecnologías para el control personal, que se justifican publicitándolas como tecnologías que apoyan a las personas. Un hábitat cognitivamente accesible es un paso de gigante para la inclusión de todas las personas que libremente quieran y puedan desplazarse, comunicarse y relacionarse. Pero donde es absolutamente necesario es para el logro de la autonomía, como el derecho a la toma de decisiones en relación con el desarrollo de actividades que les están vedadas a muchas personas, debido a las dificultades que el entorno entraña para sus desplazamientos, comunicación y su seguridad física y mental. La inclusión tiene un significado que debe ser optimizado, ya que es la interacción en el espacio, en un contexto determinado, compartiendo conocimientos y actividades con y entre todas las personas, con su propia diversidad funcional. «La unión hace la fuerza», y en este caso la fuerza reside en la consolidación de las condiciones de igualdad y de los derechos individuales para la toma de decisiones, a través de un entorno y una información accesibles y de una sociedad inclusiva, sin matices proteccionistas, pero segura para todos.

---

## REFERENCIAS

- Alonso López, F. (2002). *Libro verde de la accesibilidad en España: diagnóstico de situación y bases para elaborar un plan integral de supresión de barreras*. Madrid: IMSERSO.
- Bank-Mikkelsen, N. E. (1969). A metropolitan area in Denmark: Copenhagen. En R. B. Kugel y W. P. Wolfensberger (eds.), *Changing patterns in residential services for the mentally retarded* (pp. 229-254). Washington: President's Committee on Mental Retardation.
- Bank-Mikkelsen, N. E. (1975). El principio de normalización. *Siglo Cero*, 37, 16-21.
- Belinchón, M., Casas, S., Díez, C. y Tamarit, J. (2014). *Accesibilidad cognitiva en centros educativos*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Cardona Moltó, M. C. (2006). *Diversidad y educación inclusiva. Enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa*. Madrid: Pearson.
- CERMI (2009). *Derechos humanos y discapacidad. Informe España 2009*. Madrid: Autor.
- CERMI (2010). *Derechos humanos y discapacidad. Informe España 2010*. Madrid: Autor.
- Cleary, J. F. y Maurer, M. A. (2017). Temporary removal: Pain and policy studies group: Two decades of working to address regulatory barriers to improve opioid availability and accessibility around the world. *Journal of Pain and Symptom Management*, 55(52), 5124-5134.
- Comisión Europea (2010). Comunicación COM (2010) 636, de 15 de noviembre de 2010, sobre la Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020: un compromiso renovado para una Europa sin barreras. *Diario Oficial de la Unión Europea*, de 15 de noviembre de 2010.
- Connell, B. R., Jones, M., Mace, R., Mueller, J., Mullick, A., Ostroff, E., Sanford, J., Steinfeld, E., Story, M. y Vanderheiden, G. (1997). Principles of universal design» North Carolina State University, The Center for Universal Design, 1997. versión en español (formato PDF).
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Los Angeles, CA: Sage Publications.
- Crow, K. L. (2008). Four types of disabilities: Their impact on online learning. *TechTrends*, 52(1), 51-55.
- Directiva. Acta Europea de Accesibilidad, Parlamento Europeo 2019. <https://www.consilium.europa.eu>. Expediente interinstitucional: 2015/0278 (COD) Fecha consulta: 2 de mayo de 2019.
- European Disability Forum (2003). *Mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad: impulsar una política coherente para la plena participación*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.



- Florian, L. (2003). Prácticas inclusivas, ¿qué prácticas son inclusivas, por qué y cómo? En C. Tilstone, L. Florian y R. Rose (coords.), *Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas* (pp. 43-58). Madrid: EOS.
- ICRPD (2002). Declaración de Sapporo. Disponible en: [http://www.icrpd.net/ratification/sp/toolkit/files/dpi\\_sapporo\\_declaration.htm](http://www.icrpd.net/ratification/sp/toolkit/files/dpi_sapporo_declaration.htm). Fecha de consulta: 13 de abril de 2019.
- Instrumento de Ratificación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, hecho en Nueva York el 13 de diciembre de 2006 (BOE núm. 96, de 21 de abril de 2008).
- International Disability Rights Monitor (2004). *Regional report of the Americas 2004*. Chicago: Autor.
- International Disability Rights Monitor (2005). *Regional report of Asia 2005*. Chicago: Autor.
- International Disability Rights Monitor (2007). *Regional report of Europe 2007*. Chicago: Autor.
- Johnstone, D. (2012). *An introduction to disability studies*. Oxon-Nueva York: Routledge.
- Juncá Ubierna, J. A. (1997). *Diseño universal: factores clave para la accesibilidad integral*. Madrid: IMSERSO.
- Juncá Ubierna, J. A. (2002). *Accesibilidad universal: diseño sin discriminación*. Madrid: IMSERSO.
- Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos (BOE núm. 103, de 30 de abril de 1982), LISMI.
- Ley 31/1995, de 8 de noviembre, de prevención de riesgos laborales (BOE núm. 269, de 10 de noviembre de 1995).
- Ley 6/2001, de 21 de diciembre, de universidades (BOE núm. 307, de 24 de diciembre de 2001) modificada por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril (BOE núm. 89, de 13 de abril de 2007), LOMLOU.
- Ley 34/2002, de 11 de julio, de servicios de la sociedad de la información y de comercio electrónico (BOE núm. 166, de 12 de julio de 2002).
- Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal (BOE núm. 289, de 3 de diciembre de 2003), LIONDAU.
- Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de promoción de la autonomía personal y atención a las personas en situación de dependencia (BOE núm. 299, de 15 de diciembre de 2006). LPPD.
- Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social (BOE núm. 289, de 3 de diciembre de 2013).
- MTAS [Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales] (2004). Real Decreto 290/2004, de 20 de febrero, por el que se regulan los enclaves laborales como medida de fomento del empleo de las personas con discapacidad. (BOE, núm. 45, de 21 de febrero de 2004).
- Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad (2011). *Estrategia española sobre discapacidad 2012-2020*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.
- Nomura, M., Nielsen, G. S. y Tronbacke, B. (2012). *Directrices para materiales de lectura fácil*. Madrid: Creacesible.
- OMS (2011). World Report on Disability. Ginebra: [https://www.who.int/disabilities/world\\_report/2011/report.pdf](https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report.pdf)
- ONU [Organización de Naciones Unidas] (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Nueva York: Autor.
- Observatorio de la Accesibilidad, COCEMFE (2019) <https://www.observatoriodelaaccesibilidad.es/accesibilidad/accesibilidad/definicion/> - Fecha de consulta: 15 de abril de 2019.
- Plena Inclusión (2019). Plena Inclusión. Madrid: [https://www.plenainclusion.org/que\\_hacemos/apoyamos-a-laspersonas/accesibilidad-cognitiva/que-es-la-accesibilidad-cognitiva](https://www.plenainclusion.org/que_hacemos/apoyamos-a-laspersonas/accesibilidad-cognitiva/que-es-la-accesibilidad-cognitiva)
- Rioux, M. (2007). Disability rights in education. En L. Florian (ed.), *The Sage handbook of special education* (pp. 107-116). Londres: SAGE.
- Sala Mozos, E. y Alonso López F. (2006). *La accesibilidad universal en los municipios: guía para una política integral de promoción y gestión*. Madrid: IMSERSO.
- Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S. A., Bradley, V., Buntix, W. H. E., Coulter, M. D., Craig, E. M., Gómez, S. C., Lachapelle, Y., Luckasson, R., Reeve, A., Shogren, K. A., Snell, M. E., Spreat, S., Tassé, M. J., Thompson, J. R., Verdugo, M. A., Wehmeyer, M. L. y Yeager, M. H. (2010). *Intellectual disability. Definition, classification, and systems of supports*. Washington: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD).
- Vived, E. y Molina, S. (2012). *Lectura fácil y comprensión lectora en personas con discapacidad intelectual*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Wijk, M. (1996). *Concepto europeo de accesibilidad*. Madrid: CEAPAT.

---

## NOTAS

9 Instrumento de Ratificación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, hecho en Nueva York el 13 de diciembre de 2006 – *BOE* n.º 96 de 21 de abril de 2008. Este marco normativo comprende los derechos referidos a la educación, el empleo, la igualdad y no discriminación, la movilidad personal, la participación, la rehabilitación y la salud.

10 Con esta ley quedan derogadas las siguientes disposiciones: *a)* La Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de las personas con discapacidad. *b)* La Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad. *c)* La Ley 49/2007, de 26 de diciembre, por la que se establece el régimen de infracciones y sanciones en materia de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad.

# 6

## El aprendizaje de nuevas tecnologías para la vida autónoma

ANA BENÍTEZ JAÉN  
RAFAEL PERAL ORTEGA  
JOSÉ MANUEL HERMIDA FERNÁNDEZ

### 6.1. DIVERSIDAD FUNCIONAL Y TIC

La presencia de las tecnologías de la información y la comunicación (en adelante TIC) es una realidad para muchas de las sociedades actuales desde hace algo más de dos décadas.

En la actualidad las TIC son cada vez más indispensables en el contexto de los países con mayor desarrollo socioeconómico. Su influencia se extiende por múltiples ámbitos, a tal punto de poder hablar de transversalidad. La respuesta inmediata que ofrecen para muchas situaciones hace que sea un recurso difícilmente sustituible, dado que las formas anteriores de funcionamiento van quedando obsoletas o incluso desapareciendo. Sirva como ejemplo de lo mencionado los trámites burocráticos y administrativos, cuya habitual gestión a través de formularios en formato papel ha caído en desuso, apostando decididamente por el formato digital. Tras un período de convivencia de ambos formatos, en la actualidad para muchas de estas gestiones la vía digital se ha impuesto como única forma aceptada.

Los procesos productivos de buena parte de los diferentes sectores económicos, así como el acceso al empleo y el ejercicio de la ciudadanía de pleno derecho, están condicionados por el acceso a estos recursos tecnológicos.

Muchas de las áreas cotidianas copadas por el uso de las tecnologías de la información y la comunicación contienen derechos fundamentales reconocidos para toda la población. Por tanto, la restricción en el acceso a las TIC puede suponer la exclusión social y una vulneración de derechos.

Para las personas con discapacidad intelectual (en adelante DI), el ejercicio efectivo de derechos continúa teniendo numerosas barreras, prueba de ello son las recientes observaciones de la comisión de la ONU respecto del incumplimiento de la Convención Internacional sobre los Derechos de Personas con Discapacidad.

El artículo 19, titulado *Derecho a vivir de forma independiente y a ser incluido en la comunidad*, reconoce «el derecho en igualdad de condiciones de todas las personas con discapacidad a vivir en la comunidad, con opciones iguales a las de los demás, para lo

que se deben adoptar medidas efectivas y pertinentes». Si analizamos el artículo, la realidad que viven a diario las personas con DI dista mucho de lo recogido en el texto legislativo, siendo la vida independiente un hecho conquistado en muy pocas ocasiones.

## **6.2. LA RELACIÓN ENTRE LA VIDA INDEPENDIENTE Y LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN**

Las personas con discapacidad han ocupado un lugar no preferente en sus propias vidas (Benítez y Hermida, 2018). La comprensión social de la discapacidad como un déficit perteneciente a la persona ha sido predominante de forma explícita a lo largo de la historia y ha continuado de manera implícita o «naturalizada» (Etxeberria, 2018), aun cuando ha empezado a existir un reconocimiento público de las limitaciones y daño que supone esta visión.

La perspectiva del déficit o anomalía ha supuesto una barrera insalvable para la participación social y el ejercicio de derechos, relegando a las personas con discapacidad a una única posibilidad de desarrollo en los entornos segregados, con servicios y apoyos dirigidos a la rehabilitación o disminución de la limitación atribuida a su condición médica/biológica/genética

Para poner en situación, sintetizamos de la siguiente manera, la evolución histórica de las miradas predominantes a la discapacidad:

- Años 60/70: modelo médico/individual; donde se pretende un cambio en el individuo para hacer desaparecer las características que acompañan a la discapacidad.
- Años 80/90: transición médico-social; se abandona los términos asistenciales y se reconoce el papel que pueden desempeñar en la sociedad, velando por la toma de decisiones.
- Fin de los 90: modelos de inclusión; se incide en la necesaria participación y se incorpora a los sujetos al primer plano de la actividad.
- 2000-Actualidad: modelos actuales; se ponen de relieve aspectos inherentes al ser humano, no valorados en las personas con discapacidad intelectual, y se potencia la participación, la calidad de vida y la autodeterminación.

El modelo médico-rehabilitador, la institucionalización y las situaciones de segregación llevaron a la aparición del activismo de las personas con discapacidad y su posterior cristalización en el movimiento de vida independiente, inicialmente en Estados Unidos (Palacios, 2008).

El modelo social de la discapacidad surge del rechazo a los fundamentos de los modelos anteriores, y parte de dos premisas fundamentales: por un lado entender que la discapacidad no es una condición perteneciente a la persona, sino el resultado de la

interacción entre la persona y su entorno. Se entiende que los factores de origen de la discapacidad son preponderadamente sociales (Palacios, 2008). Es decir, las barreras existentes dejan de ser una condición individual que pertenezca a la persona, porque se asume que si los entornos cambian cualquier persona puede acceder a participar en ellos.

El segundo postulado es inherente al primero. Si las barreras están en relación con los contextos, deja de tener sentido hablar de la discapacidad de las personas, y el foco de atención se centra en la persona en su totalidad, con las capacidades que tiene y el valor social que puede aportar.

A partir de esta concepción, cobra sentido hablar de la calidad de vida y la vida independiente de las personas con discapacidad, ya que se asimila que pueden acceder a los entornos en los que ejercer dichos derechos.

El concepto de calidad de vida se utiliza cada vez más en el campo de la DI como marco para el desarrollo de servicios y la evaluación de resultados personales (Schalock y Verdugo, 2007).

A lo largo de este documento, tomaremos la definición de calidad de vida como (Schalock y Verdugo, en prensa): «Calidad de vida es un estado deseado de bienestar personal que: *a*) es multidimensional; *b*) tiene propiedades éticas —universales— y émicas —ligadas a la cultura; *c*) tiene componentes objetivos y subjetivos, y *d*) está influenciada por factores personales y ambientales».

El concepto de calidad de vida está íntimamente ligado al derecho a la vida independiente, ya que el ejercicio de este puede englobar la mayoría de áreas del bienestar de la persona.

Para que las oportunidades de acceder a los contextos en los que se ejercen estos derechos sean reales para las personas con DI, son imprescindibles los apoyos, es decir, una organización de los entornos que los haga inclusivos.

Es evidente que las nuevas TIC se han consolidado como un requisito para participar en diferentes esferas de la sociedad. Resulta difícil imaginar hoy en día muchas de las actividades y situaciones propias de una vida independiente sin tener acceso a las TIC. Aquí radica la importancia de su accesibilidad desde el punto de vista de la diversidad y las personas con diversidad funcional intelectual.

Para entender la influencia de las nuevas tecnologías como apoyos o llave de acceso a la inclusión social, es necesario parar en cómo se han definido y utilizado tanto en la población general como en el ámbito de estas personas.

### **6.2.1. Acceso por las personas con discapacidad intelectual a las TIC y brecha digital**

Castells (1998) hace referencia a la sociedad de la información, la define como «una fase de desarrollo social caracterizado por la capacidad de sus miembros (ciudadanos, empresas y Administraciones públicas) para obtener y compartir cualquier información

por medios telemáticos instantáneamente, desde cualquier lugar y en la forma que se prefiera».

Siguiendo la definición de Fernández (1988) las TIC dirigidas a las personas con discapacidad intelectual son: «un conjunto de herramientas, soportes y canales que facilitan el aprendizaje y el desarrollo de habilidades manipulativas y de comunicación, permitiendo a la persona con DI un uso más eficiente de la información y, en consecuencia, el acceso a los diferentes recursos tecnológicos implementados en la sociedad».

Según dicha definición, se extraen una serie de consecuencias acarreadas de la implantación de las tecnologías de la información y comunicación, y su uso por parte de las personas con discapacidad:

- Facilitan el aprendizaje, siendo un proceso de adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes y valores.
- Desarrollo de habilidades. Gracias a ello, las personas adquieren la destreza para ejecutar una cosa o la capacidad para negociar y conseguir los objetivos a través de unos hechos en relación con las personas.
- Uso eficiente de la información. A través de esta capacidad se consigue la gestión y la transformación de la información que tenemos al alcance y que nos permitirá construir el conocimiento.
- Recursos tecnológicos implantados en la sociedad, haciendo referencia a todas aquellas herramientas informáticas que procesan, almacenan, sintetizan, recuperan y presentan información.

La presencia diaria de las nuevas tecnologías podemos enmarcarla en tres grandes bloques que hacen referencia a los ámbitos que toda personal desarrolla: el ámbito relacional, el formativo-laboral y el comunitario.

### **TIC en el ámbito relacional**

Poniendo a las personas en el centro, y siendo miembros sociales, las relaciones personales ocupan un plano muy destacado en el protagonismo que han cobrado las nuevas tecnologías. Estas han puesto en auge las relaciones mediante aplicaciones y redes sociales que facilitan la socialización de todos los seres, facilitando las distancias existentes y poniendo en relieve la inmediatez de las respuestas.

Todos usamos aplicaciones en los dispositivos móviles que contienen este tipo de contenido, y que utilizamos en un amplio margen horario del día.

Podríamos asegurar que ofrecen una garantía para las relaciones, no sin antes ser conscientes de que debemos asegurarnos de hacer un buen uso de los medios que se utilizan, ya que a la misma vez podemos hablar de un arma de doble filo si hacemos un

mal uso de las mismas, provocando efectos nocivos para las relaciones y solicitando implicaciones que no siempre son aceptadas en las relaciones sociales.

Esta realidad es de tal calado que existe normativa legal para establecer el uso, así como la individualidad y la privacidad de la que se puede disponer cuando se hace uso los perfiles necesarios que la población dispone para hacer uso de estos medios. Cualquier fórmula no es válida, ya que dichos medios han de reunir unas características básicas y esenciales que deben disponer las aplicaciones o recursos que nos encontramos a disposición.

### **TIC en el ámbito formativo y laboral**

Toda persona desarrolla un «circuito» formativo dentro del sistema educativo obligatorio y posobligatorio. Ambos han adquirido nuevos caminos en la actualidad, ya que las aulas están dotadas de nuevos recursos y metodologías que se valen de las TIC. El aprendizaje lleva implícito adquirir las destrezas que requiere la formación entendiéndola como un carácter global, ya que a modo de ejemplo podemos fijar la mirada en las pizarras digitales o en las aulas virtuales donde cada aprendiz tiene su espacio personalizado.

Si ponemos el foco en la parte de educación ‘posobligatoria’, y siendo el objetivo de esta la inserción laboral, encontramos una vez más nuevas fórmulas que abren la puerta a las experiencias laborales. Atrás quedaron los currículos en formato papel o las ofertas laborales publicadas en prensa. La realidad del tejido laboral se centra en perfiles digitales o en portales de empleos virtuales.

Las experiencias laborales siguen en esta línea, ya que por todos son conocidos los espacios de intercambio en formato digital, como el correo electrónico, siendo la vía de comunicación primera e imprescindible una vez que formas parte de una estructura laboral.

A nivel de organización laboral, es común encontrar que las grandes empresas y organizaciones disponen de recursos que emplean de forma específica para las relaciones laborales, también digitales. Son símiles de los perfiles personales, pero que muestran información a primera vista de la actividad laboral, de las noticias de interés, de los objetivos alcanzados...

Por tanto, toda persona ha de tener «actualización digital», ya que para seguir siendo pieza activa en el engranaje formativo y laboral, debes tener la información relativa a las herramientas que se utilizan en este ámbito. Si se tiene conquistada esta área y manejas con fluidez dichos medios, tienes una mayor garantía de obtener acceso a la vida independiente.

### **TIC en el ámbito comunitario**



La participación comunitaria también exige estar actualizados, y la sociedad valora de forma positiva disponer de los recursos digitales que nos facilitan las TIC.

La sociedad dispone de las nuevas tecnologías, y se ha valido para organizar estas en áreas, dotando de una sectorización de las relaciones que toda persona necesita y desarrolla. Por tanto, los recursos tecnológicos están muy definidos y orientados a los objetivos que se quieren alcanzar.

Los organismos también se han sumado a la corriente tecnológica, con el fin de facilitar el acceso y estar presente. Podemos hablar de trámites administrativos públicos (acceso a citas médicas, reclamaciones, atención al ciudadano...) o de trámites privados (cuenta bancaria electrónica, reservas hoteleras o gastronómicas...); es por ello que se debe valorar el carácter de accesibilidad que deben reunir estos medios, para no dejar vacíos en las personas con DI, ya que son parte integrante de la sociedad, y de lo contrario se participaría en un sesgo para el uso de los servicios comunitarios.

Este último aspecto no es algo a obviar, ya que se dispone de medidas y estructuras (observatorio de la discapacidad, oficinas de accesibilidad...) que velan por el correcto desarrollo de las nuevas tecnologías y la accesibilidad universal, para que el uso real de las mismas no deje en situación de desamparo a ningún miembro que compone la sociedad.

Por tanto, deja constancia el derecho de cualquier persona con discapacidad a contar con las mismas posibilidades para acceder y manejar la información, y el derecho a ser ciudadanos activos de la sociedad a la que pertenecen. La siguiente atención a la ciudadanía sería el poder abordar cómo mostrar soluciones que reduzcan o no den lugar a la «brecha digital» que según establece Cabero (2004) es «la desigualdad de posibilidades que existen para acceder a la información, al conocimiento y a la educación mediante las nuevas tecnologías».

Varios autores destacan la existencia de colectivos que por no poseer las habilidades necesarias o por restricciones en el acceso a las TIC, quedan en una situación de riesgo de exclusión social, en la llamada sociedad de la información.

Según el estudio de Baños, Lezcano, García y Casado (2017), mediante el cual analizaron 56 aplicaciones informáticas, afirman que se sigue ampliando la brecha digital en las personas con DI, destacando la importancia de difundir los conocimientos sobre las áreas de apoyo entre los desarrolladores informáticos.

La accesibilidad es una condición necesaria en la búsqueda de soluciones de diseño para todas las personas, independientemente de la edad, sexo, nivel cultural o discapacidad intelectual, motora o sensorial que pudiese poseer.

Para impulsar las oportunidades de ejercer los derechos de las personas con DI y fomentar la mejora de su calidad de vida, se han identificado varias áreas de apoyo sustituyendo las formas tradicionales. Si echamos la vista atrás, y si atendemos a modelos que abordaban la DI anteriormente, estas han estado supeditadas al buen hacer de su entorno más cercano, siendo este profesionalizado o natural.



Con el uso de las TIC y los diferentes recursos que pone a disposición del colectivo, hace que esta visión evolucione, y que los apoyos que necesiten en función de las características personales de cada individuo también se adapten a los tiempos actuales, y se realicen propiciando situaciones que favorezcan la autonomía y el principio de la vida independiente.

Las numerosas funciones que pueden suplir las diferentes aplicaciones que todos usamos en nuestra vida cotidiana hacen que descubramos una nueva red de apoyo, que nos sustente, y que además sean aplicables en las diferentes esferas que la persona pone de manifiesto en su desarrollo como tal.

Encontrar el equilibrio entre la accesibilidad y el uso de las TIC garantizaría el uso en igualdad de condiciones, y las funciones que estas ofrecen a la población. Sería la apuesta por la inclusión social, valiéndose de un uso acorde a las capacidades que cada individuo manifiesta y a las necesidades por las que busca el apoyo en las TIC, para hacer de su día a día más fácil y operativo.

### **6.3. FORMACIÓN SOBRE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN RELACIONADAS CON LA VIDA INDEPENDIENTE DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL**

Partiendo del análisis de los ámbitos en los que las TIC resultan prioritarias para el impulso de la vida independiente, se pueden definir unos contenidos imprescindibles para las intervenciones que tengan por objetivo acercar las nuevas tecnologías a las personas con DI.

En la siguiente tabla 6.1, se recogen algunos de los contenidos que se enmarcarían dentro de una propuesta de intervención, atendiendo a la importancia del aprendizaje de las TIC en la vida de las personas con DI y la brecha actual que hoy en día sigue existiendo.

### **6.4. CONCLUSIONES**

Las TIC ofrecen potencialmente un amplio abanico de opciones de mejora de los apoyos para las personas con DI. Los apoyos que tradicionalmente se habían facilitado contando con profesionales, familiares o voluntarios tienen ahora la opción de complementarse con el uso de las nuevas tecnologías, lo que puede sumar oportunidades a la independencia de la persona.

TABLA 6.1

## *Contenidos formativos de TIC*

Contenidos	Objetivos	Acceso a la vida independiente
Correo electrónico	Gestionar la cuentas de correo electrónico. Enviar y recibir mensajes a través de este medio.	Fomenta las relaciones y la comunicación. Herramienta básica para el empleo (búsqueda, acceso y desarrollo).
Webs	Realizar búsquedas y navegar por páginas de interés personales, gestiones administrativas y/o laborales.	Favorece las gestiones inherentes a la vida independiente de las personas jóvenes y adultas con DI.
Uso del teléfono móvil	Conocer y aprender las funciones y prestaciones que ofrece el dispositivo móvil.	Uso responsable del teléfono móvil en la comunicación.
Cajero automático/Banca electrónica	Manejar en soporte digital la gestión económica. Retirada de dinero en efectivo. Comprobar saldo actual y pagos de impuestos.	Gestión de recursos económicos propios.
APPS	Manejar las diversas APPS funcionales para la vida diaria: Google Maps, El Tiempo, Photo editor, bloc de notas, agenda, calendario, etc.	Favorece apoyos, incrementando la autonomía personal en las tareas de la vida cotidiana.
Redes sociales	Conocer y llevar a cabo un uso saludable de las distintas redes sociales; Whatsapp, Facebook, Instagram, Twitter, Telegram.	Incrementa la comunicación simultánea, favoreciendo las relaciones sociales.
Portales de empleo	Acceder a las ofertas de empleo disponibles en el mercado laboral. Crear perfiles de usuarios empleables.	Aumenta las posibilidades de inserción laboral.
Procesadores de textos y datos	Adquirir herramientas de trabajo digital (Word, Excel, PowerPoint).	Fomento de habilidades y competencias tanto en el ámbito personal y laboral.

FUENTE: elaboración propia.

Sin embargo, existe el riesgo de que la sociedad de la información se consolide como un espacio en el que se excluya a las personas con DI, bien porque los recursos no están desarrollados teniendo en cuenta sus necesidades, bien porque se limite su acceso a los mismos.

Es por ello que se estima necesario la implementación de propuestas de intervención que trabajen dichas habilidades y competencias, aminorando la brecha digital que aún en nuestros días sigue existiendo, en especial para el conjunto de personas con DI.

Al igual que desde la perspectiva del modelo social y los derechos de las personas con discapacidad, se ha hecho hincapié en trabajar desde las políticas públicas y el ámbito legislativo para que los entornos sean inclusivos; el desarrollo de las TIC debe estar guiado por valores éticos que garanticen que no se conviertan en un elemento de desigualdad.

A favor de la instauración de las nuevas tecnologías para hacer la inclusión algo tangible, y en detrimento de efectuar sesgos por el acceso a las mismas, existen organismos que promueven la accesibilidad universal y facilitan la implantación de recursos que contengan los elementos propios de una buena práctica que dé acceso a la población, sin discriminación en función de las capacidades.

Las valoraciones que podemos hacer a la implantación de las TIC para las personas con discapacidad intelectual se asumen como oportunidades, antes desconocidas, para la promoción de la autonomía, mejorando la autoestima, autodeterminación y relaciones sociales de estas.

Si se hace balance sobre el antes y el después de la era digital, teniendo en cuenta los medios de los que ha de disponer la población y el buen uso que posibilitan los recursos, podríamos hablar de que estos favorecen la igualdad de oportunidades, siempre y cuando se realicen las mejoras y revisiones necesarias a favor de un servicio realmente equitativo para toda la comunidad.

---

## REFERENCIAS

- Baños, M. E., Lezcano, F., García, E. y Casado, R. (2017). Aplicaciones informáticas dirigidas a jóvenes y adultos con discapacidad intelectual para el desarrollo de las áreas de apoyo. *Siglo Cero*, 48(2), 7-24.
- Benítez, A. y Hermida, J. M. (2018). La (in)visibilidad de las personas con discapacidad intelectual: yo te lo cuento. Propuesta de participación e innovación universitaria. En L. Torres (coord.), *Innovación docente: Nuevos planteamientos* (pp. 125-132). Barcelona: Ediciones Octaedro, S. L.
- Cabero, J. (2004). Reflexiones sobre la brecha digital y la educación En F. J. Soto, y J. Rodríguez (coords.): *Tecnología, educación y diversidad: retos y realidades de la inclusión social* (pp. 23-42). Murcia: Consejería de Educación y Cultura.
- Castells, M. (1998). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Madrid: Alianza.
- Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Nueva York, 13 de diciembre de 2006, Tratado de las Naciones Unidas. Consultado en mayo de 2019 en: <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=497>
- Down España (2017). *Programas de tecnologías de la información y la comunicación para personas con síndrome de Down*, Madrid: Down España.
- Down España (2018). *Campus para la inclusión: planteamientos generales*. Madrid: Down España.
- Etxeberria, E. (2018). Ética de la inclusión y personas con discapacidad intelectual. *Revista Española de Discapacidad* 6(1), 281-290.
- Fernández de Villalta, M. (1988). *Tecnologías de la información y discapacidad*. Madrid: Fundesco.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de la discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: Ediciones Cinca, S. A.
- Schalock, R. L. y Verdugo, M. A (2007). El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 38(4), 21-36.
- Schalock, R. L. y Verdugo, M. A. (en prensa). Quality of life theory: Its development and use in the field of intellectual disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*.
- Verdugo, M. A. (2001). Autodeterminación y calidad de vida de las personas con discapacidad. Propuestas de actuación: Consultado en mayo de 2019. <http://www.diversidadinclusiva.com/wp-content/uploads/2016/02/Autodeterminacion-y-calidad-de-vida-en-las-personas-con-discapacidad-Verdugo-articulo.pdf>

# 7

## Feminismos e identificación de las violencias en un aula universitaria diversa

MARÍA DE LAS MERCEDES SERRATO CALERO  
ANTONIA CORONA AGUILAR

*Hemos aprendido a volar como los pájaros,  
hemos aprendido a nadar como los peces;  
pero no hemos aprendido  
el sencillo arte de vivir como iguales*

MARTIN LUTHER KING

### 7.1. INTRODUCCIÓN<sup>11</sup>

Dentro de la programación docente del proyecto FEVIDA, encontramos el Módulo IV de Apoyos para la autonomía. Y es en la consideración de cómo debe conformarse una vida autónoma y libre de opresiones, que este módulo propicia el espacio para el análisis de las discriminaciones por cuestión de género y las diversas formas de violencia que las personas con discapacidad confrontan en diferentes espacios y entornos.

La filosofía que inspira este enfoque es la convicción de que es imprescindible que las personas con discapacidad puedan identificar las situaciones de discriminación y violencia como parte del reconocimiento de sus derechos, la exigencia de los mismos y, por tanto, la consecución de su autonomía (Serrato, Díaz y Corona, 2018: 145).

Si bien, las cuestiones planteadas en el Módulo IV son materia común en asignaturas de títulos de grado y posgrado en la universidad desde la que se ha llevado a cabo el proyecto, no es común que las personas que frecuentemente son objeto de estudio pasen a ser sujetos activos del fenómeno incorporando su propia voz.

Es esta la piedra angular de un abordaje que impulsa la autopercepción desde el que se construye la independencia de personas con diversidad funcional intelectual, y una autonomía realmente pragmática.

En este capítulo desarrollaremos las bases teóricas y metodológicas desde las que se construye la autopercepción, el autoconcepto, la identidad y la identificación de las discriminaciones, opresiones y violencias, y las mejores estrategias para confrontarlas. Del mismo modo, se expondrán las herramientas que posibilitan llevar a cabo en el aula

el desarrollo de estos contenidos. Por último, se reflexiona en torno a lo trabajado y las líneas estratégicas en las que se debe seguir incidiendo.

## **7.2. AUTODETERMINACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO**

Uno de los principales retos a los que actualmente se enfrenta la educación universitaria es garantizar una educación de calidad en igualdad para todo el alumnado, con independencia de sus capacidades y reconociendo su derecho a la participación en los procesos de aprendizaje (Alba y Zubillaga, 2012; Cobos y Moreno, 2014).

Con este proyecto, que desde la Universidad Pablo de Olavide (UPO) se implantó hace dos cursos, se pretende normalizar el acceso al espacio universitario de jóvenes con diversidad funcional intelectual.

Si atendemos a los datos del Observatorio de Discapacidad y Mercado de Trabajo en España<sup>12</sup>, recogen que Andalucía es la segunda comunidad autónoma con mayores tasas de personas con diversidad funcional en edad activa sin formación. Si cruzamos estos datos con las altas tasas de desempleo que viven las personas con diversidad funcional, y en especial las mujeres, se hace necesario activar itinerarios adaptados en etapas educativas no obligatorias que les permita acceder a un título oficial capacitante para, a su vez, poder acceder a puestos de trabajo (COCEMFE, 2019: 17). Con el título propio Formación para el empleo y la vida autónoma de las personas con discapacidad intelectual, la UPO quiere contribuir a la consecución de este objetivo.

Siendo conscientes de las discriminaciones interseccionales a las que las mujeres con diversidad funcional se enfrentan, y atendiendo a lo recogido en la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (CIDPD) de 2006, donde, en su artículo 6, se reconoce que las mujeres y las niñas con discapacidad se exponen a mayores riesgos de abusos, abandonos o malos tratos que los hombres y los niños con discapacidad y que, por tanto, se debe promover la igualdad entre las mujeres y los hombres. Del mismo modo, en el artículo 3 *h*), la Convención insta a respetar el desarrollo de los niños y de las niñas con discapacidad y su propia identidad (ONU, 2006).

El contenido del citado módulo hace hincapié en estos dos ejes estructurales, las violencias y las desigualdades de género en personas con diversidad funcional intelectual.

Según el planteamiento de Rodríguez (2013) «La atención integral y centrada en la persona es la que promueve las condiciones necesarias para la consecución de mejoras en todos los ámbitos de la calidad de vida y el bienestar de la persona, partiendo del respeto pleno a su dignidad y derechos, de sus intereses y preferencias, y contando con su participación efectiva». Se trata de que los servicios se adapten a las personas, por

ello, desde la propuesta del título propio en la universidad hemos diseñado una programación desde el primer año de experiencia donde se ha situado en el centro a las personas con diversidad funcional intelectual, y hemos ido adaptando los contenidos y los objetivos atendiendo a sus propuestas e inquietudes, plasmadas en las evaluaciones.

El módulo, que tiene como título genérico «Apoyos para la autonomía», se ha diseñado partiendo en todo momento de tres ejes 1) el reconocimiento de sus derechos, 2) el reconocimiento de las capacidades y competencias personales y por último 3) el indagar en sus deseos y los apoyos que requieran. Además en todo el proceso formativo se ha contado con una diversidad de apoyos para facilitar la comprensión con material adaptado de lectura fácil, personal de apoyo especializado, recursos electrónicos y módulos transversales e interdisciplinarios tendentes a incrementar el bienestar de las personas, minimizar su dependencia y favorecer la continuidad de sus propios proyectos de vida.

Además, atendiendo a las desigualdades de género, cabe señalar que acercar a estas mujeres con diversidad funcional intelectual al ámbito universitario, y favorecer que se sientan parte de él, contribuye a luchar contra las diferentes violencias que viven cotidianamente, ya que tal y como defiende la Federación Estatal de Organizaciones Feministas (2008) «La invisibilización es la más sutil y efectiva de las violencias». Ante tal situación es nuestra obligación actuar, dado que gracias a la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, se propone la ruptura con la invisibilización de las mujeres en todos los ámbitos de la sociedad, desde el estadístico hasta el mediático.

### **7.3. MARCO TEÓRICO: PEDAGOGÍA CRÍTICA, FEMINISMOS DIVERSOS Y VIOLENCIAS**

El marco teórico que se ha construido se inspira en el respeto a la diversidad desde la igualdad de oportunidades y la no discriminación, y el cuestionamiento de las violencias contra las mujeres.

Los contenidos que se abordan en nuestro módulo, la igualdad de oportunidades y la no discriminación contra las mujeres; y la eliminación de las violencias contra las personas con diversidad funcional intelectual (DFI), nos posiciona desde paradigmas críticos, tanto desde el ámbito pedagógico, Freire (1970), como desde los feminismos (Crenshaw, 1994; Lagarde, 2003; Platero y Rosón, 2012), la diversidad funcional (Palacios y Romañach, 2006; Arnau, 2004) y las violencias estructurales (Bourdieu, 1999: 224-225; 2006).

Entendemos la diversidad como una mezcla de elementos caracterizada por diferencias y similitudes en el ámbito sociopolítico y económico, de la etnicidad, la cultura, el enfoque de género, la edad, la clase social, la orientación sexual, la religión, la

función profesional, el bagaje educativo, las capacidades mentales y físicas, y la salud (Wood, 2003).

La mirada feminista es fundamental ya que desde sus orígenes ha sido capaz de cuestionar y revisar sus planteamientos para acomodar una multiplicidad de voces; por eso es preferible hablar de feminismos en vez de feminismo en singular. Y al ampliar la identidad compartida «mujer» y reconocer que todas las mujeres tienen identidades múltiples, el feminismo académico ha generado un amplio abanico de áreas críticas de estudio —Black Feminist Studies, Lesbian Studies, Latina Studies, Feminist Disability Studies, etc.—, reconociendo cada una de ellas que ninguna mujer es simplemente una mujer.

Los feminismos de la diversidad enriquecen no solo el feminismo, sino también los análisis sociales y las posibilidades de transformación social. Las diferencias, ya sean raciales, sexuales, sociales o por diversidad funcional (DF), tienen que ser conceptualizadas dentro del terreno político e ideológico y no solo en el de la conciencia individual. Hasta hace bien poco tratar estas intersecciones parecía más bien fruto del capricho que de una necesidad real de denunciar años de ocultamiento y exclusión de las mujeres con DF (Gómez Bernal, 2013: 45). Por ello la incorporación del enfoque de la interseccionalidad desde el feminismo ha sido revelador para entender cómo se articulan las múltiples opresiones (Crenshaw, 1994, Platero y Rosón, 2012; Platero, 2014).

También desde el paradigma de la diversidad funcional se plantea su carácter político y emancipador, estableciendo las diferencias entre lo biológico y lo social (Arnau, 2004; Palacios y Romañach, 2006) siendo Oliver en el Reino Unido quien acuña el concepto de investigación emancipadora de discapacidad (Barton, 2009: 381). La politización de la DF implica la construcción de un sujeto político, y esto conlleva preguntarse por sus condiciones de exclusión, o lo que es lo mismo, preguntarse quién cuenta como persona con DF (Butler, 2001).

Aunque nombrar desde la DF está en expansión en el Estado español, aún encuentra resistencia para su estandarización. Recordemos que en un tiempo récord desde la transición democrática se han ido superponiendo nuevos términos y formas de entender y nombrar como: «idiotas», «retrasados», «impedidos», «subnormales», «minusválidos», «discapacitados», entre otros que evidencian la necesidad de hacer cambios (Platero y Rosón, 2012: 134). En los últimos tiempos, aparte del concepto de diversidad funcional, han surgido otros como «díscola-capacidad» (Grunewald, 2009: 31); o «alter-valía» (Ferreira, 2007: 5); capacidades diferentes, etc., pero que al ser propuestos por personas a nivel individual no están teniendo la misma repercusión social que lo propuesto por el Foro de Vida Independiente.

## **7.4. METODOLOGÍA EN EL AULA: ESTABLECIENDO LAS BASES DE LA AUTONOMÍA Y LA EMANCIPACIÓN**



El punto de partida del enfoque metodológico queda fijado en la pedagogía crítica, donde el máximo exponente es Paulo Freire y su obra *Pedagogía del oprimido* (1970). Con esta premisa, abordamos la metodología docente construida desde la teoría y la práctica, asumiendo el reto de la superación de la invisibilización que tradicionalmente han confrontado las personas con DFI en cuanto a sus realidades o toma de decisiones, el reconocimiento pleno de la universalidad de sus derechos y la administración de todos los apoyos que fueran necesarios para que la inclusión sea lo más plena posible (Etxeberria 2018: 285).

Desde el punto de vista organizacional y bajo el prisma del modelo social de discapacidad y del modelo de diversidad funcional, las transformaciones en este ámbito (estrategias, recursos, evaluación, etc.) han de basarse en el contexto y nunca en la persona tal y como propugnaba el modelo médico de discapacidad. Relacionado con esto, podemos encontrar trabajos como los de Moriña et al. (2016), quienes aseguran que las tutorías son esenciales para asegurar un correcto proceso de aprendizaje así como la adaptación con antelación de los materiales y recursos que se van a utilizar durante la materia y la adaptación de las pruebas de evaluación (tiempo o recursos, entre otros).

En consonancia con estos postulados, cabe destacar una perspectiva interseccional (Platero, 2014: 67; Cappotto y Rinaldi, 2016: 69; Gomiz, 2016: 124-125; Corona y Díaz, 2016: 591-667) con la que asumimos que no solo trabajamos con un alumnado con discapacidad intelectual, sino que tomamos en consideración más diversidades, como su identidad sexual, su procedencia geográfica, etc.

Y en sincronía con lo anterior, podemos hablar del empleo de una pedagogía feminista (Martínez, 2016) desde la que se genera un espacio de igualdad que posibilita el desarrollo y aprovechamiento del conocimiento que cada alumna o alumno puede aportar en clase; conocimientos y saberes que si bien no siempre se habían puesto en valor, encuentran su lugar y reconocimiento en el aula.

Nos servimos de Araiza (2004: 137-138), citando a Martínez, cuando nos habla del cambio que supone el empoderamiento femenino. «A diferencia del “poder sobre” los otros u otras propio del autoritarismo o del sistema patriarcal, el empoderamiento requiere “poder para”, “poder con” y “poder interior”». Se nos ofrecen tres vertientes de poder que nos permiten alcanzar todas las esferas de la vida, aquella dedicada a las metas u objetivos, la esfera social y la esfera personal. Todas y cada una de ellas se deben nutrir para alcanzar el desarrollo pleno, el verdadero empoderamiento.

Por ello también nos hemos servido de Haraway (1995). Ella propone especificar desde qué punto de vista se parte y por qué ese y no otro. De esta manera se hace explícito el posicionamiento político y personal, ya que los puntos de vista no son nunca neutros de una manera ética (explicando cuál es el enfoque sin dar lugar a ambigüedades). Hay muchos lugares desde donde mirar la realidad, y por lo tanto se hace necesario mostrar cuál es la perspectiva desde la que miramos; por eso el conocimiento siempre será parcial y situado. De la articulación de todas las miradas y



perspectivas podremos tener un conocimiento más cercano o profundo de la realidad.

Con estos cimientos se persigue edificar la toma de conciencia de la dignidad personal mediante procesos inclusivos (Etxeberria, 2018), la construcción histórica y social de la discapacidad (Jiménez y Serrato, 2014), la identificación de las discriminaciones, las violencias y el conocimiento de los derechos (Corona, 2014; Corona y Díaz, 2016; Gomiz, 2016; Serrato, Díaz y Corona, 2018), porque son estas cuestiones, junto con otras herramientas y habilidades que se imparten en el título, las que contribuyen a una verdadera autonomía personal, que posteriormente puede continuar en la consecución de un empleo y otras facetas de lo que consideramos vida independiente.

## **7.5. HERRAMIENTAS DOCENTES: EL VIAJE DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA EN EL DÍA A DÍA DEL AULA**

El desarrollo de los contenidos, como ya se ha anticipado, parte de enfoques basados en la accesibilidad, los apoyos, la transferencia de aprendizajes ya adquiridos a otros contextos, descartando la existencia del error o el conocimiento inútil (Guerra y López, 2018: 143).

En el caso de la identidad de género se han abordado básicamente estos contenidos: 1) Cómo nos hacemos mujeres y hombres. 2) Los estereotipos y roles de género. 3) Los mecanismos de reproducción de los estereotipos y los roles de género. Cuando se han abordado los ejes de discriminación, nos hemos ido centrando en los que el grupo consideraba más relevantes: el mundo laboral, las leyes, la familia, la publicidad, la calle, las películas, las canciones, y nosotros mismos.

Se ha trabajado desde una metodología constructivista (Coll et al., 2007; Díaz Alcaraz, 2002; Díaz y Hernández, 2015) procurando entregarle al alumnado las herramientas necesarias que le permitan construir sus propios ritmos para resolver una situación determinada, lo que implica que sus ideas previas se pueden modificar y siguen construyendo sus saberes. Se concibe como un proceso dinámico, participativo e interactivo tanto de cada estudiante a nivel individual como del trabajo en grupo, de modo que el conocimiento sea una auténtica construcción generada por la persona que va aprendiendo.

Los objetivos propuestos son:

1. Diferenciar entre discriminación por motivos de género, por DF o por otros motivos (mirada interseccional).
2. Fomentar la importancia de participar hombres y mujeres en los diferentes espacios: laboral, familiar, social y personal.
3. Fortalecer su autonomía y su empoderamiento individual y colectivo.

Al mismo tiempo se han venido trabajando en las sesiones diferentes ejes transversales como son: la comunicación, la expresión verbal, la expresión escrita, la autoestima, la asertividad, la colaboración, la cohesión grupal, la creatividad, el respeto a las diferencias, la asunción de compromisos, la toma de decisiones, y la capacidad analítica y deductiva.

Si ponemos algunos ejemplos de cómo se autoperciben los hombres y las mujeres de la clase, esto es lo que dicen cuando se les pregunta cómo son por fuera (tabla 7.1):

**TABLA 7.1**  
*Autopercepción del alumnado de FEVIDA desagregado por sexo*

Chicas FEVIDA	Chicos FEVIDA
Guapa. Canijilla. Moderna. Ojos marrones. Habladora. Guapa. Guapa. Muy buena. Inteligente. Simpática. Guapa. Inteligente. Amable. Cariñosa. Le gusta ayudar a la gente. Bella. Guapa. Cariñosa. Contenta. Simpática. Bajita. Ojos azules. Pelo castaño claro.	Guapo. Lindo. Buena gente. Risueño. Alto. Moreno. Ojos castaños. Guapo. Con gafas. Ni gordo ni flaco. Amable Simpático. Guapísimo. Alto. Moreno. Alto. Ojos grandes. Moreno medio calvo. Alto. Pelo negro. Ojos marrones. Cejas grandes. Ojos marrones.

FUENTE: elaboración propia.

Cuando trabajamos cómo se autoperciben por dentro, estas son sus respuestas (tabla 7.2.).

**TABLA 7.2**  
*Autopercepción de alumnado de FEVIDA desagregado por sexo*

Chicas FEVIDA	Chicos FEVIDA
Bella. Valiente. Trabajadora. Simpática. Buen corazón. Animalista. Guapa. Simpática. Alegre. Corazón grande. Bella. Muy buena. Corazón grande. Tímida. Bella. Feliz. Cariñosa. Amable. Buena. Trabajadora. Guapa. Super. Contenta. Con buen corazón y responsable. Trabajadora. Inteligente. Soñadora.	Simpático. Amable. Amistoso. Cariñoso. Buen ayudante. Testarudo. Inteligente. Encantador. Valiente. Le gusta ayudar a las personas y ser buena persona. Simpático. Gracioso. Bueno, tímido y sociable. Amable. Tranquilo. Guapo. Buena persona y ayuda a la gente. Inteligente. Listo. Guapo. Risueño. Corazón muy grande. Cariñoso. Gracioso. Amable. Educado. Respetuoso y trabajador.

FUENTE: elaboración propia.

Cuando nos adentramos en los ámbitos de socialización, intentamos profundizar en los diferentes ejes que generan desigualdades y discriminación como son la socialización diferenciada, la construcción del cuerpo y la accesibilidad. Una vez analizados los diferentes ejes de discriminación generados por la socialización diferenciada por sexo y

capacidades, planteamos alternativas a estos ejes limitadores para avanzar hacia un nuevo modelo de socialización, generando estrategias para favorecer su empoderamiento, la inclusión y el desarrollo de los derechos.

Las propuestas de nuevas socializaciones afectan principalmente a las mujeres ya que en la mayoría de los casos son ellas las que tienen que iniciar los cambios, si es que quieren salir de la subordinación. Sin embargo, en la medida en que los hombres tomen conciencia de que sus privilegios potencian la injusticia social, tendrán que diseñar nuevas formas de socialización, ya que las nuevas socializaciones inciden en que el cambio individual contribuya al colectivo. Es sobre todo con la percepción de cómo se generan las diferentes violencias como se puede incidir también en el cambio de socialización de los chicos.

Por problemas de espacio vamos a poner solo dos ejemplos: cómo influyen los medios de comunicación y el lenguaje en esa socialización diferenciada.

Al trabajar con el alumnado cuáles eran sus programas de televisión favoritos, estas fueron sus respuestas (tabla 7.3).

**TABLA 7.3**  
*Socialización de género a través de los medios de comunicación*

Programa favorito de las chicas	Programa favorito de los chicos
Gran hermano; First day; La cocina; El matadero; Los Serrano; Tengo ganas de ti, de Federico Moccia; Crepúsculo; Ana y los siete; Cenicienta; Soy luna y los protegidos; La leyenda del Cid Campeador y Platero y yo; Los serrano, Gente maravillosa; Soy luna; Busca novio; Gran hermano; El patito feo; Las divinas, Pasión de gavilanes; El propio deseo. Campeones; Películas de Disney; El patito feo; Atrévete a soñar; Caperucita roja; El matadero.	Alicia en el país de las maravillas; Sálvame; Pasapalabra; La guerra de las galaxias y Harry Potter; Gotham; Gladiator y El Señor de los Anillos; Los Simpson; La que se avecina; Aída; Dos hombres y medio; A todo gas; El cuerpo del deseo.

FUENTE: elaboración propia.

Reconociendo los programas preferidos de unos y otras, podemos apreciar cuáles son los gustos y cómo estos se segregan en función del sexo. Está muy analizado cómo el uso de los medios de comunicación, junto con las redes sociales y los videojuegos, son uno de los espacios de socialización con más incidencia en las personas. En todos ellos se transmiten el modelo de ser mujer y ser hombre apropiado socialmente a través de contenidos, imágenes, lenguaje, uso de voces masculinas o femeninas en función de la importancia del mensaje.

En cuanto al lenguaje, se incidió también haciéndoles ver cómo la manera de hablar cotidiana contribuye a fijar de forma permanente el papel secundario y subordinado de las mujeres mediante su invisibilización, a través del masculino genérico y dando un valor inferior o peyorativo a determinados vocablos que se refieren a mujeres. Resultó muy gratificante para el equipo docente comprobar que una actividad que se hizo a

través de una adivinanza<sup>13</sup> fue resuelta por una de las alumnas, cuando esa misma actividad en otros foros de personas sin DFI no se resolvía de manera tan rápida.

Para terminar, describiremos la propuesta que salió del grupo cuando un compañero trajo a clase una bolsa de una gran superficie comercial en la que aparecía un texto claramente discriminatorio tanto por el sexo como por la DF como por la edad. De manera colectiva redactaron un escrito y lo firmó toda la clase en el que decían:

«Las personas del curso de FEVIDA proponemos que cambien el texto de las bolsas de PRIMARK porque:

1. No somos discapacitados, somos personas con discapacidad.
2. No somos solo NIÑOS, somos también niñas, mujeres, hombres y jóvenes.
3. No nos gusta que nos utilicen como propaganda ni que nos infantilicen. NOS SENTIMOS DISCRIMINADOS.

Firmado: por todo el grupo de alumnas y alumnos de FEVIDA».

En cuanto a los contenidos sobre violencia en personas con discapacidad, se aborda una construcción progresiva de las violencias: 1) ¿Qué es y qué no es violencia?, 2) Formas y tipos de violencia, 3) Violencia contra personas con discapacidad en las leyes, 4) Respuestas y formas para confrontar la violencia.

Siguiendo esta línea discursiva, como objetivos principales de esta área se plantean:

1. Conceptualizar qué es, o son, la violencia o violencias. Sus diferentes formas, manifestaciones y alcances.
2. Identificar las violencias y saber confrontarlas de manera pacífica, no agresiva, haciendo uso de los recursos legales, jurídicos, sociales o activistas de que se puedan disponer.
3. Asumir de forma plena que las personas con discapacidad tienen derechos y deberes, y conforme a esto, deben reivindicarlos cuando estos no se cumplan adecuadamente.

Operativamente, el desarrollo del temario constantemente busca la construcción de conocimientos partiendo de una dinámica en que se plantean términos o conceptos claves para el desarrollo de la materia, y el punto de partida queda fijado por el conocimiento que el alumnado manifiesta tener, o no tener, del tema. De este modo, también se genera un sistema colaborativo en que ellas y ellos se enseñan mutuamente.

Para el primer apartado, la lluvia de ideas constituye una auténtica tormenta, pues son muchas y variadas las definiciones de violencia que el alumnado suele identificar, desde cuestiones muy concretas como la violencia animal, hasta formas más amplias como las guerras. En este sentido, se conceptualizan las primeras diferencias entre violencia física o psicológica.

Es en el segundo apartado donde se estructuran formas identificables y específicas de

violencia, donde se vuelve a partir de la dinámica de la lluvia de ideas. El conocimiento que mediante las experiencias atesoran los y las alumnas es de gran valía para desarrollar conceptos como la «violencia sexual y reproductiva» o la «violencia institucional».

El tercer y cuarto apartado son menos propicios a que el alumnado tenga un gran conocimiento previo, pues se trata de un contenido más específico en materia legal, jurídica, etc. Sin embargo, y quizás por este menor conocimiento, resultan de gran interés. Para su impartición, se emplean recursos ya creados en lectura fácil, sobre todo en cuanto a leyes. Por otra parte, el último bloque, es una llamada al activismo, tanto individual como colectivo. El abordaje de cuestiones como la limitación de la capacidad jurídica, sus modalidades y consecuencias supone un tema de gran interés para el alumnado. Este interés demuestra el acierto de incluir este contenido en el programa del título, pues pone de manifiesto cómo las personas con discapacidad intelectual quieren participar de sus procesos de cambio social, de toma de decisiones y, en definitiva, de una autonomía real y plena.

En cuanto a la accesibilidad, se trabaja de forma explícita con el uso de materiales en lectura fácil; en algunos casos, como ya se ha comentado, empleando recursos existentes. En el caso del temario creado específicamente para las sesiones, no se limita a la utilización de un lenguaje simplificado, sino que se construye a partir de la didáctica, los ejemplos y las explicaciones procedentes del propio alumnado (Bernabé, 2017), por lo que la verificación del contenido la lleva a cabo toda el aula.

Además, el contenido se implementa con numerosos materiales audiovisuales para explicar o reforzar los conceptos mediante vídeos, imágenes, enlaces a webs y recursos de interés, y todo aquello que implemente el contenido, facilitando su comprensión.

## **7.6. CONCLUSIONES, REFLEXIONES Y COMPROMISOS**

Tras todo lo expuesto, es obligado dedicar un espacio a la reflexión de las cuestiones tratadas en este capítulo.

El primer punto donde es preciso detenerse es el de tener en cuenta que las diversidades humanas son una riqueza para todas las personas, sin excepción. Por ello, entendemos que el compromiso acorde con esto es el de facilitar medidas de apoyo que se encaminen hacia la plena inclusión, respetando las diferencias sin eliminarlas, teniendo como premisa el referente incuestionable de la dignidad inherente al ser humano.

En el mismo sentido, recogiendo manifestaciones del alumnado, destaca la oportunidad de participar del entorno universitario, no solo del espacio formativo, lo cual les ha supuesto una oportunidad vital y social para mejorar su empoderamiento tanto individual como colectivo.

Las claves del empoderamiento se han podido apreciar por cómo se ha mejorado su

autopercepción de seguridad y visión del futuro; el sentimiento de ser capaces, de ser protagonistas de sus vidas. Por otro lado, han ganado confianza al sentirse capaces de actuar eficazmente en la esfera pública, tanto en lo profesional como en lo cívico.

Entendemos que no puede haber plena inclusión y sentimiento de ciudadanía activa sin el ejercicio real de los derechos más básicos y sin que las mujeres tengan y sientan poder real, por sí mismas o con los apoyos necesarios para hacer elecciones significativas sobre su vida. Una mujer no puede sentirse empoderada si se le niegan sus derechos y no se le dan oportunidades de inclusión. Y una mujer excluida, invisibilizada por definición, tiene muy restringido el poder sobre su propia vida, y aunque sobre el papel tenga todos los derechos, en la práctica no los podrá ejercer.

Hemos podido comprobar la satisfacción que han sentido al ser conscientes de que por primera vez en su vida tenían la opción de ejercer su derecho al voto, o la posibilidad de organizar su vida cotidiana en la oportunidad de vivir de forma independiente en una residencia universitaria; o cómo eran personas visibles y con capacidad de actuar dentro de la comunidad universitaria.

No podemos olvidar que con estas acciones, prácticas y vivencias se establece un camino bidireccional en el que los espacios en los que el alumnado ha interactuado también se ven enriquecidos por sus aportaciones. De este modo, el profesorado, el resto de la comunidad universitaria, los y las residentes de la REU Flora Tristán, y la sociedad en general, tienen la oportunidad de beneficiarse de la riqueza que la diversidad aporta, como ya se comentaba al comienzo de este apartado.

En un sentido estrictamente académico, el alumnado agradeció las metodologías participativas y activas desde el planteamiento constructivista, reconociendo que el hacerles pensar y hacerles protagonistas en la construcción de los saberes (Santos, 2012) ayudaba a hacer suyo el contenido que se venía trabajando.

Curiosamente, también la evaluación tiene un efecto positivo en el aula. Si bien se han visto bajo la lógica presión que una evaluación supone para el estudiantado, esto refuerza su autoestima al ver la recompensa en las calificaciones al esfuerzo realizado; experiencia que admitían no haber vivido de la misma manera en los itinerarios educativos ordinarios.

Por último, la cohesión, el compañerismo y la ayuda mutua son valores que desde el alumnado se perciben como muy positivos, encontrando en este campo empático una nueva herramienta para confrontar barreras y discriminaciones.

Finalizamos con la cita de Temple Grandin que resume nuestro sentir como docentes: «Siento satisfacción al ver cosas que logran un cambio real en el mundo real. Necesitamos mucho más de eso y muchas menos cosas abstractas».

---

## REFERENCIAS

Alba, C. y Zubillaga, A. (2012). La utilización de las TIC en la actividad académica de los estudiantes universitarios con discapacidad. *Revista Complutense de Educación*, 23(1), 23-50.



- Araiza Díaz, A. (2004). Mujer y participación política. *Feminismo/s*, 3, 137-138. Consultado el 30 de mayo de 2019 en: [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/27225/1/Feminismos\\_3.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/27225/1/Feminismos_3.pdf)
- Arnau, M. S. (2004). Sexualidades y discapacidades: La igualdad diferente. Seminario discapacidad y vida independiente. Universidad Internacional Menéndez Pelayo e Instituto de Migraciones y Servicios Sociales, del 30 de agosto al 3 de septiembre. Santander (Paper).
- Barton, L. (2009). La posición de las personas con discapacidad. ¿Qué celebrar y por qué celebrarlo? ¿Cuáles son las consecuencias para los participantes? En P. Brogna (comp.), *Visiones y revisiones de la discapacidad* (pp. 123-136). México: Fondo de Cultura Económica.
- Bernabé, R. (2017). Propuesta metodológica para el desarrollo de la lectura fácil según el diseño centrado en el usuario. *Revista Española de Discapacidad*, 5(2) 19-51.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2006). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Butler, J. (2001). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. México: Paidós.
- Cappotto, C. y Rinaldi, C. (2016). Intersectionalities, dis/abilities and subjectification in deaf LGBT people: An exploratory study in Sicily. *InterAlia: A Journal of Queer Studies*, 11, 68-87.
- Cobos Ricardo, A. y Moreno Angarita, M. (2014). Educación superior y discapacidad: Análisis desde la experiencia de algunas universidades colombianas, *Revista Española de Discapacidad*, 2(2), 83-101.
- COCEMFE (2019). 11 líneas estratégicas de intervención para la inclusión de las personas con discapacidad en Andalucía. Documento de Trabajo. <https://andaluciainclusiva.es/media/attachments/2018/11/07/dossier-politico-ai.pdf>
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. y Zabala, A. (2007). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Corona Aguilar, A. (2014). *La violencia contra las mujeres con diversidad funcional física. Un análisis desde la interseccionalidad*. Ponencia presentada en las I Jornadas sobre Maltrato a las personas con discapacidad. Sevilla, UNIA, 101-107.
- Corona Aguilar, A. y Díaz Jiménez, R. M.<sup>a</sup> (2016). La participación de las mujeres con diversidad funcional física en el Sur de Europa. Un análisis desde la interseccionalidad, en M. C. La Barbera y M. Cruells (coords.), *Igualdad de género y no discriminación en España: evolución, problemas y perspectivas*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Crenshaw, K. W. (1994). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. En F. M. Albertson y R. Mykitiuk (eds.), *The public nature of private violence* (pp. 93-118). Nueva York: Routledge.
- Díaz Alcaraz, F. (2002). *Didáctica y currículo: un enfoque constructivista*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández-Rojas, G. (1999). Constructivismo y aprendizaje significativo. En *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo* (pp. 13-33), México: McGraw-Hill.
- Ettxeberria Mauleón, X. (2018). Ética de la inclusión y personas con discapacidad intelectual. *Revista Española de Discapacidad*, 6(1), 281-290.
- Federación Estatal de Organizaciones Feministas (2008). Feminismo-Igualdad: Un binomio problemático Consultado el 24 de mayo de 2019 en: <http://www.feministas.org/feminismo-igualdad-un-binomio.html>
- Ferreira, M. A. V. (2007). Un nuevo concepto para la comprensión de la acción social: la transductividad creativa de las prácticas cotidianas. *Intersticios. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 1(1), 1-16. Disponible en: <http://www.intersticios.es/article/view/611/542>
- Freire, P. (1999). *Pedagogía del oprimido*. México: Editorial Siglo XXI.
- Gómez Bernal, V. (2013). *Dis-capacidad y género. Una mirada feminista sobre la construcción social de categorías invalidantes*. Jaén: Diputación de Jaén. VIII Premio Carmen de Michelena.
- Gomiz Pascual, M.<sup>a</sup> P. (2016). La sexualidad y la maternidad como factores adicionales de discriminación (y violencia) en las mujeres con discapacidad. *Revista Española de Discapacidad*, 4(2), 123-142.
- Grunewald, V. (2009). Inflexiones en la vida: Un par de lecciones. *Feminismo/s*, 13, 21-32.
- Guerra García, P. y López Gómez, E. (2018). Aprendizaje permanente de personas con déficit intelectual: Necesidades formativas y respuestas educativas. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(1), 127-150.
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinención de la naturaleza*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Jiménez Pérez, G. y Serrato Calero, M.<sup>a</sup> M. (2014). Del padecimiento a la diversidad: un camino hermenéutico. *Revista Española de Discapacidad*, 2(2), 185-206.
- Lagarde, M. (2002). *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. México D.F.: Universidad Autónoma de México.

- Lagarde, M. (2003). *Nueva ética para nuevos liderazgos*. Seminario internacional sobre liderazgo y dirección para mujeres. Poder y empoderamiento de las mujeres. Valencia 2 y 3 de abril de 2003.
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. (BOE núm. 71, de 23 de marzo de 2007) Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-6115>
- Martínez Martín, I. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. *Foro de Educación*, 14(20), 129-151.
- Moriña, A. (2015). ¿Contextos universitarios inclusivos? Un análisis desde la voz del alumnado con discapacidad. *Cultura y Educación*, 27(3), 669-694.
- Moriña, A. y Cotán Fernández, A. (2017). Educación inclusiva y enseñanza superior desde la mirada de estudiantes con diversidad funcional. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(1), 20-37. DOI: <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.11.528>
- Moriña, A. et al. (2016). What if we could imagine an ideal university? Narratives by students with disabilities. *International Journal of Disability Development and Education*: 64(4), 353-367.
- ONU (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Nueva York: Organización de las Naciones Unidas.
- Palacios, A. y Romañach, J. (2006). *El modelo de la diversidad: La bioética y los derechos humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. Santiago de Compostela: Diversitas.
- Platero, R. (Lucas) (2014). Metáforas y articulaciones para una pedagogía crítica de la interseccionalidad. *Cuadernos de Psicología*, 16(1), 55-72.
- Platero, R. (Lucas) y Rosón, M. (2012). De ‘la parada de los monstruos’ a los monstruos de lo cotidiano: la diversidad funcional y la sexualidad no normativa. *Feminismo/s*, 19, 127-142.
- Rodríguez, P. (2013). *La atención integral y centrada en la persona*. Madrid: Fundación Pilares para la Autonomía Personal.
- Santos, B. S. (2012). *De las dualidades a las ecologías*. Cuaderno de Trabajo n.º 18. La Paz-Bolivia. Versión editada de la exposición realizada por el autor en el conversatorio organizado por el CIDES-UMSA y Oxfam. La Paz: Red Boliviana de Mujeres Transformando la Economía.
- Serrato Calero, M.<sup>a</sup> M., Díaz Jiménez, R. M.<sup>a</sup> y Corona Aguilar, A. (2018). Violencias contra mujeres con discapacidad en España: La incansable lucha por ser visibles. *Revista Latinoamericana en Discapacidad, Sociedad y Derechos Humanos*, 2(2), 132-145.
- Wood, E. J. (2003). *Insurgent collective action and civil war in El Salvador*. Cambridge: Cambridge University Press.

---

## NOTAS

11 Parte del contenido de este capítulo fue presentado en el IV Congreso Internacional Discapacidad y Universidad, en una comunicación titulada: «Cuestiones docentes, metodológicas y de accesibilidad con personas con discapacidad intelectual: abordando la violencia contra personas con discapacidad en el aula». Dicho congreso tuvo lugar en Madrid, los días 15 y 16 de noviembre de 2018, corriendo la organización del mismo a cargo de Fundación ONCE.

12 ODISMET: <http://www.odismet.es/>

13 Un padre y su hijo iban en coche cuando, de pronto, el padre perdió el control del vehículo y se estrellaron contra un poste telefónico. El padre murió en el acto, su hijo quedó muy maltrecho y fue llevado rápidamente al hospital, en donde se le apreciaron lesiones importantes que requerían una urgente intervención. Cuando llega a la sala de operaciones quien va a operar al chico, se oye una voz diciendo: «¡no puedo operar a este niño, es mi hijo!». ¿Por qué? Marta resolvió el porqué.



## 8

# **Inclusión comunitaria del alumnado universitario con discapacidad intelectual en la Residencia Universitaria Flora Tristán. Una experiencia de vida**

INMACULADA SÁNCHEZ-MÁRQUEZ  
JUAN ANTONIO ESCARTI HERNÁNDEZ  
ANA M.<sup>a</sup> SEGURA RODRÍGUEZ

### **8.1. CONVIVENCIA EN LA RESIDENCIA UNIVERSITARIA FLORA TRISTÁN: RESUMEN DE LA EXPERIENCIA**

A lo largo de nuestra experiencia profesional trabajando con personas con discapacidad nos hemos enfrentado a muchos retos, momentos en los que, en ocasiones, se optaba por evaluar riesgos, posibles contratiempos, organización, organización de la organización... Todo ello sin dejar el suficiente espacio para que el reto en sí fluyera de manera más natural, controlada pero natural, a pesar de que el hecho mismo de crear nuevas oportunidades a personas con discapacidad es un reto al que debemos enfrentarnos de esa manera, con suma naturalidad.

Pero la experiencia de participar en el Programa de Formación para el Empleo y la Vida Autónoma de Personas con Discapacidad Intelectual (FEVIDA) ha cambiado nuestra forma de proceder, sobre todo al haber sido partícipes de una de las más atractivas y desafiantes actividades de este programa, como es la semana de inmersión comunitaria del alumnado en una residencia universitaria de manera completamente autónoma. Durante esta semana el alumnado experimenta la vida autónoma en un alojamiento universitario en el que convive con estudiantes de grado y posgrado, conociendo el barrio e involucrándose en las actividades cotidianas de las asociaciones vecinales y de acción comunitaria promovidas por la propia residencia. Hay personal de coordinación y apoyo del Programa FEVIDA, pero no duermen en ella ni están en todo momento con el grupo.

Todo ello con el añadido de que la residencia se encuentra en una zona de Sevilla considerada con necesidades de transformación social, existiendo en la ciudad un alto prejuicio y estigmatización de la zona y del vecindario. En ocasiones el ideario social la considera una zona peligrosa para ir, y por supuesto para vivir, y hemos tenido que romper con muchos prejuicios establecidos y con los miedos inherentes a estas ideas.

Esta semana se ha convertido, junto al mes de prácticas en empresas, en una piedra angular sobre la que gira gran parte del trabajo de todo el curso escolar, poniendo en práctica lo aprendido en clase y aportando una retroalimentación sobre la evolución individual de cada estudiante, a la vez que una evaluación continua de los objetivos, planteamientos y contenidos de la formación. Esto ha supuesto un desafío para el alumnado y para todo el equipo, un reto provisto tanto de incertidumbre inicial como de satisfacción una vez realizado, aderezado con muchas dosis de esa naturalidad y fluidez en las acciones que mentábamos al comienzo.

En las siguientes líneas se aportan reflexiones sobre la importancia de la vida autónoma e independiente, haciendo especial hincapié en el entorno para que esta pueda producirse. Después pasaremos a explicar los objetivos y metodología que subyacen bajo esta experiencia, parándonos a reflexionar sobre el trabajo en red y la gestión de los miedos como algo necesario para pasar de un sueño a una realidad. Tras conocer las actividades que componen esta experiencia durante una semana, hablaremos de la importancia y tipos de apoyos, conoceremos en qué consistió el diario de vida como herramienta de sistematización, culminando con las conclusiones y retos de futuro.

## **8.2. IDENTIFICANDO EL DERECHO A UNA VIDA AUTÓNOMA E INDEPENDIENTE. ALOJARSE EN UNA RESIDENCIA UNIVERSITARIA COMO ENTRENAMIENTO**

El concepto de vida autónoma e independiente está ligado al hecho de vivir dónde y con quien elijamos, y supone un reto para las personas cuando nos vamos haciendo adultas. Para los y las jóvenes de nuestra sociedad puede ser una necesidad vital que les permite el encuentro consigo mismos o mismas, poner en práctica habilidades aprendidas, afrontar experiencias nuevas, la superación de retos y, por supuesto, el desarrollo personal que les permite ir acercándose a ese «ser adulto». Y cuando hablamos de jóvenes, debemos integrar a las personas independientemente de sus capacidades, entendiendo como eje fundamental que, tengamos o no diversidad funcional intelectual, hemos de convertirnos en ciudadanía de pleno derecho con posibilidades de vivir una vida propia. Y para ello, nuestra sociedad ha de ser garante de oportunidades que *permitan* el desarrollo personal que posibilite el vivir de manera autónoma e independiente a los y las jóvenes con discapacidad intelectual. Es una manera también de ejercer nuestro deber como ciudadanía, y no solo el disfrutar de derechos, el poder aportar al mundo desde nuestro pleno desarrollo biopsicosocial.

La realidad es que la mayoría del alumnado del Programa FEVIDA jamás había vivido solo, y ni tan siquiera habían pasado la noche fuera de sus hogares sin sus familiares, tutores o monitores. La vida autónoma e independiente es, de este modo, un reto a conseguir a pesar de ser un derecho reconocido por Naciones Unidas en el artículo

19 de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2013: 35), explicitando el «derecho a vivir con independencia y a formar parte de la comunidad», eligiendo a las personas con las cuales quieren vivir, el lugar, con las ayudas necesarias, sin el aislamiento que puede conllevar su discapacidad y con los mismos servicios e instalaciones que las demás personas.

Las personas con diversidad funcional intelectual tienen la necesidad de ver cumplido su derecho a la autodeterminación, alcanzando una calidad de vida y garantizando que se lleve a cabo su proyecto vital, igual que cualquier persona pueda desear. Pero el afrontar esta semana, tanto para el alumnado del Programa como para el resto del equipo, produjo a un mismo tiempo ilusiones y miedos. Ilusiones por lo que suponía para la mayoría de nuestro alumnado esta experiencia, siendo la primera oportunidad que se les ofrecía para salir de su vivienda familiar y/o protegida, vivir de manera independiente, y enfrentarse a los miedos por la inexperiencia de la mayoría para abordar las tareas del día a día, las gestiones económicas, la autonomía, gestión de emociones...

Sin embargo, al concretar los aspectos con los que hacer realidad este derecho, no podemos obviar el punto de partida, el lugar hermenéutico desde donde se entiende qué es la vida independiente. Cuando se piensa en un modelo para promover la independencia, como menciona Van Loon (2006: 39), sería necesario «un cambio del concepto de independencia en el modelo de resultados de los apoyos, por un concepto de independencia más centrado en relaciones». De este modo, la manera en la que entendemos desde el Programa FEVIDA una experiencia que conlleve experimentar una vida independiente y autónoma debía conllevar un énfasis en las relaciones sociales.

Para ello se contó con uno de los recursos de los que disponíamos como universidad, una residencia universitaria en la que nuestro alumnado pudiera tener una experiencia de vida autónoma e independiente durante una semana, residiendo en ella y compartiendo piso con otras personas. Elegimos una residencia con amplio y reconocido recorrido de inmersión en la comunidad, de modo que el alumnado de FEVIDA pudiera no solamente vivir de manera independiente, sino relacionarse en igualdad de condiciones con el resto de personas residentes e involucrarse de manera activa en las actividades de acción comunitaria que se desarrollan habitualmente en el barrio.

### **8.3. LA INMERSIÓN COMUNITARIA Y LA IMPORTANCIA DEL ENTORNO PARA LA AUTONOMÍA**

Entendemos que los seres humanos nos componemos de múltiples dimensiones y que estas se interrelacionan entre sí, se nutren y complementan. Por ello, el desarrollo de capacidades en personas con discapacidad intelectual no debe ser ajeno al trabajo con el componente del entorno, no ya cercano, sino aquel más lejano que comporte un verdadero desafío y que aporte un verdadero aprendizaje. Por ello, la realización de

acciones que tengan lugar en entornos externos, que aporten cierto aprendizaje significativo saliendo de la zona de confort, se antojan siempre primordiales en una formación holística como pretende ser el Programa universitario FEVIDA.

Siguiendo los principios de calidad de vida de Schalock y Verdugo (2007: 22), nuestro estado de bienestar personal es multidimensional y está influenciado por factores personales y ambientales, por lo que nuestra formación universitaria impone criterios que aporta, entre otras, una dimensión ambiental controlada, pero que proponen un reto personal y grupal al alumnado y, por ende, a la formación misma, que de esta manera se retroalimenta, aprende y crece.

Consideramos que hay que evitar valorar una discapacidad condicionándola por factores internos, individuales, limitadores y competenciales, y debemos entenderla por cómo y de qué manera permite interrelacionar con el entorno. Siguiendo a Schalock y Verdugo (2007: 22), nuestro estado de bienestar personal es multidimensional y está influenciado por factores personales y ambientales, por lo que nuestra formación universitaria impone criterios que aportan, entre otras, una dimensión ambiental controlada, pero que proponen un reto personal y grupal al alumnado, y por ende a la formación misma, que de esta manera se retroalimenta, aprende y crece.

La Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (2006: 3) reconoce la importancia de la accesibilidad al entorno físico «para que las personas con discapacidad *puedan gozar plenamente de todos los derechos humanos y las liberaciones fundamentales*». De este modo, el entorno influye de manera decisiva en el desarrollo de las personas, con o sin discapacidad, por lo que puede llegar a ser un elemento diferenciador, ya sea excluyente o integrador, generador de estrés o aporte de seguridad.

En este caso, el entorno elegido para vivir la experiencia de vida independiente ha sido una residencia universitaria considerada zona con necesidades de transformación social que, según define el Ayuntamiento de Sevilla (2016: 3) «presenta altos índices de exclusión social marcados por elevadas tasas de desempleo, niveles socioeducativos bajos, altas tasas de absentismo y abandono escolar prematuro, tráfico y consumo de drogas, espacios públicos degradados, deficiencias higiénico-sanitarias, inseguridad ciudadana, multitud de viviendas ocupadas irregularmente, delincuencia y claros fenómenos de desintegración social».

Estimamos que en un entorno que se considera como «agresivo», las capacidades y limitaciones pueden llegar a mostrarse decisivas en cuanto a integración y desarrollo individual se refieren, pero es cierto que incluso ese entorno puede modificar de cierta manera nuestro modo de afrontar nuestras propias limitaciones: podemos modificar estructuras internas (con mayor o menor celeridad), adaptarnos, o no. Lejos de dejarnos llevar por los prejuicios y estereotipos, y basándonos en la magnífica y amplia experiencia que la Residencia Universitaria Flora Tristán tiene en esta zona de Sevilla desde el año 2004, la apuesta por ubicar esta actividad en este lugar era la opción más

deseable y a la vez un doble reto: vivir de manera autónoma y además sumergirnos en un barrio sobre el que pesan muchos prejuicios, con la mirada puesta en descubrir las potencialidades y oportunidades que la zona y su vecindario tienen (Blanco, 2016).

Como explica el Comisionado para el Polígono Sur, «La amplia diversidad de procedencias, orígenes, culturas o formación-ocupación de las familias que fueron poblando el Polígono Sur desde los años 60 son la fuente del enorme potencial humano y riqueza de la actual población del Polígono Sur. Esta diversidad también es el embrión del movimiento vecinal del Polígono Sur, así como de la riqueza artística y actitud solidaria de los vecinos y vecinas de esta parte de la ciudad de Sevilla».

Dispuestos a descubrir un nuevo entorno, con una nueva forma de vida experimentando la autonomía y la independencia, nos dispusimos a conocer el Polígono Sur de Sevilla.

Nuestra puerta de acceso fue la Residencia Flora Tristán, un proyecto social de la Universidad Pablo de Olavide que, ubicada en una de las seis barriadas que lo componen, pretende «compartir vivencias con un barrio que trabaja por la integración y la cohesión social, colaborando en diferentes proyectos y formando parte del proceso de normalización que se está llevando a cabo». La residencia ofrece becas de colaboración para el alumnado residente, que colabora cada semana en proyectos del vecindario y las entidades del barrio, cumpliendo así con su objetivo de «ser un espacio de formación práctica, de formación como personas integrales y comprometidas con la realidad». Además, en este lugar se alojan estudiantes de diversas nacionalidades y procedencias, por lo que supone un lugar de intercambio intercultural (Blázquez y Martínez-Lozano, 2012).

Entidades como Plena Inclusión reconocen que «La discapacidad intelectual se expresa en la relación con el entorno. Por tanto, depende tanto de la propia persona como de las barreras u obstáculos que tiene alrededor. Si logramos un entorno más fácil y accesible, las personas con discapacidad intelectual tendrán menos dificultades, y por ello, su discapacidad parecerá menor». Por todo ello, no podemos, o no deberíamos entender términos tales como normalización, inclusión o integración sin una parte fundamental de los mismos y sobre la que gira gran parte de esta actividad: el entorno, el espacio donde las personas se mueven, crean vínculos y comparten experiencias, las cuales pasamos a compartir en las siguientes líneas. Y es así como el Programa FEVIDA es una formación viva, una formación que no se cierra a aprender cada día y que entiende al individuo de esta manera: con múltiples dimensiones que interactúan no solo con personas, sino con el entorno, por lo que debe proponerse servir de experiencia real a un alumnado que debe ser igualmente retado a aprender, a desarrollar estrategias adaptativas del día a día y mejorar competencias prelaborales y laborales.

## **8.4. METODOLOGÍA DE ESTA EXPERIENCIA DE VIDA**

Los objetivos generales del programa, que están en relación directa con esta experiencia, son:

- Proporcionar formación universitaria a jóvenes con discapacidad intelectual enfocada a mejorar su autonomía, su formación humanística y su preparación laboral.
- Dotar a estos y estas jóvenes de habilidades necesarias para aumentar sus posibilidades de inserción laboral, accediendo a empleos en la modalidad del empleo con apoyo.
- Proporcionar experiencias inclusivas y de normalización dentro de la comunidad universitaria.
- Facilitar una formación integral y personalizada para que los jóvenes con discapacidad intelectual puedan participar como miembros de pleno derecho en su comunidad.

Además, como objetivos específicos de esta actividad partimos del modelo de calidad de vida de Schalock y Verdugo (2013: 447), basándonos en sus ocho dimensiones centrales que nos permitieran «la búsqueda de tres aspectos principales por parte de la persona: independencia, participación social y bienestar»:

- Promover el *bienestar emocional* del alumnado a lo largo de la experiencia.
- Facilitar un aumento de las *relaciones interpersonales* entre el propio grupo y con personas nuevas.
- Procurar el *bienestar material* del alumnado, gestionando su propia economía.
- Procurar el *bienestar físico* del alumnado, con un alojamiento de calidad.
- Fomentar el *desarrollo personal*, conociendo nuevas cosas y superando retos.
- Desarrollar la *autodeterminación*, dirigiendo sus propias vidas y tomando decisiones.
- Promover la *inclusión social* de las personas en la residencia y en el barrio, implicándose en las actividades cotidianas y habitando el entorno.
- Experimentar el *derecho* a una vida independiente y autónoma, residiendo sin sus familias o tutores durante 7 días.

#### **8.4.1. La importancia del trabajo en equipo. Coordinación + Cooperación de actores**

Para la preparación y realización de esta experiencia, se ha necesitado un alto grado de coordinación. En este caso, se ha desarrollado una estrategia de coordinación compleja a varios niveles: interna, externa, alumnado con discapacidad intelectual, alumnado de Grado de Trabajo Social y familias.

Respecto a la coordinación interna, el equipo de trabajo de FEVIDA implicado han sido la directora y coordinadora del programa, las figuras de apoyo y la profesora de apoyo a la coordinación concreta de esta actividad. Se establecieron varios momentos de encuentro previo donde se repartieron las funciones para establecer la coordinación externa, para volcar la información obtenida y pasos dados, así como para concretar quiénes estarían presentes en cada momento de la semana de inclusión.

Asimismo, una vez comenzada la semana, la comunicación fluyó continuamente a través de llamadas, de teléfono, un grupo de WhatsApp común y el reunirse cada día las personas que estaban presentes en las actividades para hacer un seguimiento continuo del grupo, de las necesidades individuales y del calendario de visitas y talleres.

Para la coordinación con el exterior se solicitó el apoyo y la colaboración del Comisionado para el Polígono Sur, de las entidades del barrio y de la residencia universitaria para realizar actividades durante esta semana en el barrio. La idea era que de ese modo el alumnado pudiera conocer la realidad del barrio, eliminando prejuicios, y conocer parte de la gran red que el asociacionismo ha tejido en el barrio, conociendo sus actividades e implicándose en las que fuera posible durante esos días.

Para ello se establecieron relaciones con responsables de la Residencia Universitaria Flora Tristán, para concretar fechas, número de asistentes, condiciones, conocer el régimen interno de convivencia del alumnado, reserva de habitaciones y espacios para trabajo en grupo, coordinar la labor de las «compañeras de referencia», pedir colaboración para el acompañamiento a conocer el barrio y la inclusión del alumnado en las actividades de las personas que residen en la Flora. La coordinación se concretó directamente con la persona responsable de la residencia, a través de contactos telefónicos, *emails* y reuniones.

De manera paralela se mantuvieron relaciones con el Comisionado para el Polígono Sur, que es la figura pública que coordina la participación ciudadana, el trabajo de las asociaciones y entidades, y la actividad de las Administraciones públicas que intervienen en el barrio. A través del personal técnico del comisionado, pudimos concertar las visitas a las entidades y proyectos del barrio.

Algunas de estas estuvieron a su vez coordinadas entre la residencia universitaria y el comisionado, estableciendo finalmente un calendario de actividades para ofrecer al alumnado, además de las que este propuso realizar.

Esta actividad ha necesitado de una gran coordinación con el propio alumnado de FEVIDA. Debemos tener en cuenta qué desarrollo individual pretendemos facilitar a cada persona para esta semana de inmersión autónoma, además de los contenidos que se plantean en la formación. Porque cada cual puede aspirar a salir de su zona de confort, puede alcanzar objetivos antes no pensados. Pero para ello es importante que el equipo esté coordinado y que se tenga un buen conocimiento del alumnado, por lo que el proceso de tutorización individual juega un papel importante en el proceso, así como de diálogo constante con el personal de apoyo del programa.

Es por ello que, meses antes, los tutores y las tutoras realizaron una labor de concreción de objetivos individuales a conseguir, consensuados con cada persona, sobre todo en materia de puesta en práctica de habilidades domésticas. Por ejemplo, impulsar a quien ya sabe cocinar pasta que aprenda a elaborar un nuevo plato, o a quien no ha puesto nunca una lavadora que pida ayuda a su familia para aprender, o aprender a usar la cafetera.

Además, se realizaron varias sesiones grupales con el alumnado del programa para informarles de la actividad (cosas a llevar, normas de convivencia, datos sobre el barrio...) y gestionar las dudas, miedos y preocupaciones derivadas de hacer por primera vez algo desconocido, y en un barrio sobre el que se tiene una información parcial y prejuiciosa.

Estas reuniones también fueron decisivas para decidir por ellos y ellas mismas el menú que comerían esa semana, decidir con quién querían vivir y recoger las propuestas de actividades que quisieran realizar, programando de manera conjunta el calendario final de actividades. Fueron sesiones dinamizadas por las figuras de apoyo y por la coordinadora del programa, y aunque había algunas actividades ya propuestas por parte del equipo, tales como visitar el comisionado, conocer los murales que hay en el barrio, hacer una cena con las personas de la residencia..., el resto de actividades o de tiempos de descanso los decidieron el propio alumnado.

Una de las mejoras que se estableció en la segunda edición del Programa FEVIDA fue la de visitar con antelación la residencia universitaria, con el fin de que el alumnado pudiera hacerse una idea de cómo sería la experiencia, conocer las habitaciones e instalaciones, resolver dudas y gestionar miedos y prejuicios. Para ello, se integró esta visita con las clases de las asignaturas del Programa «Habilidades básicas para la autogestión previa al empleo» y «Apoyos para la autonomía y vida independiente», que se realizaron durante toda una semana en los espacios de la residencia.

En nuestra primera edición todo fue menos estructurado, la preparación previa del alumnado fue menor que en la segunda edición, y los apoyos fueron más presenciales (elaboración de comidas, organización de tareas, resolución de conflictos...), si bien no por ello la experiencia resultó peor. Sin embargo, para dar un paso en nuestro modelo de vida independiente, en la última edición se trabajó previamente todo lo relacionado con tareas de organización doméstica, el conocimiento del entorno y posibles problemas que pudieran surgir entre los miembros del grupo, tanto en el aula como en la residencia y en el propio barrio.

Otra novedad con respecto a la primera edición es que hemos contado con una persona residente de la residencia universitaria en cada una de las plantas, que ha hecho las funciones de «compañero o compañera referente» y que han funcionado como apoyos naturales en la convivencia. Recordemos que el alumnado vive de manera independiente, y eso significa que el personal técnico del equipo del programa no se queda a dormir en la residencia ni tampoco está permanentemente con el grupo. Aunque,



por supuesto, está disponible y accesible en todo momento a través del teléfono y realizando turnos presenciales en horario de mañana y tarde para ir coordinando y evaluando la experiencia.

Además, la existencia de estas personas referentes ha propiciado que no fuera tan necesaria la presencia y el refuerzo, por parte del personal técnico de apoyo del programa, en las cuestiones cotidianas de la vida y la convivencia (solucionar dudas de cómo cocinar ciertos alimentos, gestionar problemas con las llaves de los pisos, manipular objetos, utilizar los electrodomésticos, localizar las paradas de autobús o los supermercados...). Ha sido un trabajo entre iguales, al tratarse, tanto los y las referentes como el alumnado de FEVIDA, de personas universitarias jóvenes que convivían en un mismo lugar.

Pretendemos así facilitar el énfasis en las relaciones sociales como forma de apoyo propuesto por Van Loon (2006: 39), partiendo de que «la independencia no está relacionada con hacer cosas en solitario o sin ayuda, sino que está ligada a obtener asistencia cuándo y cómo la necesita cada persona». Para ello, vivir en comunidad, pudiendo pedir el apoyo a otras personas de la residencia, permitió al alumnado de FEVIDA vivir una experiencia única en sus vidas, experimentando el tener capacidad de control sobre sus propias vidas.

Uno de los aspectos más novedosos introducidos en la segunda edición fue la de incorporar a las familias o tutoras y tutores legales en la preparación de esta experiencia, manteniendo diversas reuniones previas con el objetivo de explicarles con detalle en qué iba a consistir, aspectos formales y prácticos (comidas, transporte, higiene, actividades, horarios...), así como gestionar los miedos y prejuicios existentes.

Además, se les convocó a una de estas reuniones en la propia residencia para que pudieran conocer *in situ* dónde iba a vivir el alumnado y responder a todas las dudas que tenían. Estas sesiones estuvieron dinamizadas por la directora y coordinadoras del programa, así como por la profesora de apoyo a la coordinación de esta actividad.

Respecto a la coordinación con el alumnado de grado, la experiencia ha contado con la interacción con el Grado en Trabajo Social, donde hay una asignatura optativa del segundo semestre denominada «Trabajo social y servicios sociales para personas con discapacidad». Una parte de esta asignatura es teórica, y la otra tiene un carácter más práctico denominada «Enseñanzas prácticas y dirigidas» (EPD). Dentro de estas EPD, se estableció trabajar conjuntamente con el alumnado de FEVIDA, de modo que todas y todos realizaran actividades conjuntas.

La relación entre el alumnado del programa y del grado comenzó durante la Semana de Inmersión Comunitaria. Se reunió el primer día a todo el alumnado en la sala de usos múltiples, y se realizaron diversas dinámicas de presentación grupal y por pequeños grupos. El objetivo era conocerse, pasando después a realizar una labor de apoyo del alumnado del grado al de FEVIDA para que pudieran instalarse en sus habitaciones. De este modo fueron un apoyo para las personas que lo necesitaron, a la hora de encontrar

sus habitaciones, colocar sus pertenencias, ir a comprar comida y repartirla entre cada piso. Esta primera sesión estuvo coordinada por la profesora de la asignatura, y además asistieron las figuras de apoyo, la coordinadora del programa y la profesora de apoyo a la coordinación de esta experiencia.

Semanas después, esta relación volvió a restablecerse una vez finalizada la experiencia de la residencia, recibiendo clases en la universidad ambos grupos de alumnado a la vez. De ese modo la integración entre las clases de grado y el alumnado de FEVIDA pudo realizarse de manera normalizada, partiendo de la base de que las personas ya se conocían entre sí y con la coordinación de la profesora responsable de la asignatura, que coincide, y es también profesora y tutora en FEVIDA.

### **8.4.2. Gestionar los miedos**

El hacer realidad esta experiencia de vida independiente e inmersión comunitaria no estuvo exenta de dificultades. Si debemos destacar la importancia de un factor previo fundamental a la hora de incorporar actividades externas en un programa de estas características es el diálogo previo con las personas. Este nos facilita el conocimiento mutuo que nos permite reconocer miedos, ansiedad, patrones de conducta, deseos, anhelos, esperanzas, y a través del cual podemos construir estrategias individuales y colectivas que faciliten el proceso de autonomía.

Este diálogo con el alumnado fue fundamental porque, aunque inicialmente minimizamos la importancia de sus miedos enfocándonos en las potencialidades del alumnado y de la propia experiencia, tuvimos irremediamente que pararnos a observar esos miedos y trabajar con ellos. Fue, de hecho, un buen ejemplo práctico de la importancia de la gestión emocional trabajada en diversas asignaturas del programa. Parte del alumnado tenía miedo, desconfianza e inseguridad, y eso se contagiaba con rapidez, de modo que ha sido normal escuchar días previos al comienzo de la experiencia frases como «yo no voy a ir», «mis padres me han dicho que puede ser peligroso, no quieren que vaya y tengo miedo»... Nos encontramos con algunas situaciones difíciles, en las que el alumnado expresaba este miedo llorando. Y es que esta experiencia era completamente nueva para la mayoría, que jamás había pasado una sola noche sin sus familias y menos en un barrio sobre el que pesaban tantos prejuicios.

El equipo realizó una importante labor de escucha y contención, calmando los ánimos con palabras tranquilizadoras, con información muy clara y explicaciones que derribaran esas barreras «autoimpuestas» de antemano (el barrio, cocinar, salir solos o solas...), haciéndoles saber, que estaríamos para todo lo que necesitaran. También gestionamos la visita a la residencia universitaria semanas antes, impartiendo allí algunas de las clases del programa y facilitando que el alumnado se familiarizara con la misma y con el barrio.

Este miedo a lo desconocido no era únicamente del alumnado, sino que era expresado

por las familias. La inmensa mayoría del alumnado no había salido de casa en términos ni siquiera cercanos a los que ahora iban a vivir, por lo que trabajar la ansiedad y miedos que esto provocaba en las familias ha sido parte fundamental del trabajo previo. Sin esto, algunas de las alumnas y alumnos tal vez no hubieran disfrutado de esta semana, porque algunas familias se mostraban reticentes a ello.

Esta medida se desarrolló a partir de la segunda edición del programa, como una forma de mejora en la calidad de atención al alumnado y sus familias, partiendo de la visión holística del mismo. No fue así nuestra intención en la primera edición, donde partíamos de la idea de que la universidad no tenía por qué intervenir con las familias, puesto que no se hace con el resto del alumnado de grados u otras titulaciones. Sin embargo, mantener informadas a las familias, a través de varias reuniones grupales, de la visita a las instalaciones de la residencia y de una actitud del equipo de escucha, contención y disposición permanente, hizo que estos niveles de ansiedad disminuyeran. Y, por ende, la disposición del propio alumnado y la seguridad con la que comenzaron la semana, al estar sus familias atendidas, creó un ambiente de mayor relajación y apertura a la nueva experiencia. El equipo del Programa FEVIDA tenemos pues disponibilidad para aprender, reformulando visiones y estrategias, ofreciendo los cuidados e impulsando las medidas que hagan que todas y todos se sientan cómodos en esta experiencia de estudiar en la universidad. Y para ello, la evaluación continua y la coordinación es fundamental.

Igualmente hubo cierto avance de una edición a otra gracias a una mayor coordinación con la propia residencia, al contar con la ayuda de las personas de referencia que antes hemos mencionado. Estos compañeros y estas compañeras de referencia, de manera voluntaria, hicieron que la acogida fuera amable y la estancia acogedora, facilitando así tanto la vida independiente como la inmersión comunitaria. Con respecto a la relación con el resto de los residentes de la Flora, pudimos observar que se daban relaciones naturales e inclusivas entre nuestro alumnado y las demás personas.

Pero no quisimos que el alumnado viviera únicamente la vida en la residencia. La idea siempre ha sido compartir con el barrio, con su gente, que se compre allí y se vivencie el día a día del movimiento vecinal. Respecto a los prejuicios iniciales y miedos, después de conocer a pie sus distintas barriadas, de visitar los proyectos, hablar de primera mano con el vecindario, disfrutar de las invitaciones a una u otra asociación, se fueron disolviendo y la visión y el sentir cambiaron. Pasó de ser un lugar que suscitaba inseguridad a convertirse en un barrio caracterizado por su implicación, que nos ofreció mucha ayuda y facilidades, y que durante unos días nos hizo sentir parte de sus vidas. Las asociaciones vecinales se volcaron con el proyecto; entidades sociales, y la propia residencia facilitaron el proceso, con lo que nuestros prejuicios iniciales se convirtieron en gratitud.

### 8.4.3. Vivir en la comunidad desde una residencia universitaria

La semana comenzó con un calendario establecido, si bien algunas actividades estaban sujetas a imprevistos de última hora. Como hemos mencionado anteriormente, estas estaban acordadas con el alumnado, algunas propuestas por ellos o ellas, y otras propuestas por el equipo en coordinación con la residencia y el comisionado, que hacían de puente con las asociaciones.

Algo importante es que todas las actividades eran optativas, es decir, que el alumnado no estaba obligado a asistir, puesto que se trataba de trabajar la autodeterminación. Sin embargo, la aceptación de las actividades por parte del alumnado fue masiva en ambas ediciones, participando con entusiasmo e ilusión.

En algunas de estas actividades el cupo era reducido, por ejemplo, para las labores de voluntariado en un colegio, donde el máximo de personas que podían asistir era de tres. Por ello, a veces las actividades se realizaron en grupos reducidos y otras en un grupo grande.

Además de las actividades fuera de la residencia o en ella, caben resaltar las propuestas por el propio alumnado para ser dirigidas por ellos o ellas. Por ejemplo, cabe destacar un taller de cocina que impartió una alumna, y un taller de maquillaje que impartió un alumno. Fueron experiencias muy exitosas y empoderadoras, donde cada cual ponía de sí sus habilidades e intereses y los compartía con el resto del grupo y residentes interesados.

Algunas de las actividades que se realizaron en la segunda edición del programa fueron:

- Visita al Comisionado para el Polígono Sur, donde nos recibió la comisionada junto a su equipo técnico, explicándonos en qué consistía su labor en el barrio, la historia de este e invitándonos a desayunar antes de hacernos una visita al Centro Cívico El Esqueleto.
- Visita a la Factoría Cultural, un espacio municipal donde vimos una exposición de obras de arte de niños y niñas del barrio, y compartimos un rato de ensayo con una bailaora de flamenco.
- Paseo por las distintas barriadas del Polígono Sur a pie, conociendo la historia del barrio, los límites y muros que la excluyen del resto de la ciudad y conociendo los bellos murales que la ciudadanía ha pintado en esos muros, aportando una estética al cemento que los separa del resto de barrios.
- Visita al proyecto «Radio Abierta» y participación de un pequeño grupo de alumnado en diversos programas de radio: «Mujeres por el barrio», «Venimos del Sur», «Noches de boda» y «Las calles hablan».
- Visita al Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP) Andalucía y a la Parroquia Jesús Obrero, involucrándonos en las labores de voluntariado junto a personas de la residencia, realizando talleres de apoyo escolar con los menores.

- Participación y disfrute de un taller de zumba organizado por una de las asociaciones de mujeres.
- Participación en el taller de huerto urbano que la residencia universitaria tiene en sus instalaciones, colaborando con el riego y la plantación de verduras y frutas de verano.
- Visualización de dos películas en formato cinefórum, una promovida por un profesor del Programa FEVIDA y otra por el grupo de cine de la residencia: *Requisitos para ser una persona normal* y *La chaqueta metálica*.
- Participación en el taller de cocina que organizaba la Asociación Presencia Gitana, aprendiendo a elaborar platos andaluces.
- Participación en el taller de aromaterapia, organizado por el Centro de Participación de Mayores del barrio.

Algunas de las actividades se realizaron fuera del Polígono Sur, como por ejemplo una salida de ocio a ver una exposición de cuadros en la ciudad, conocer los molinos del río Guadaíra en un parque cercano, hacer un pícnic en el parque, almorzar en un bar del centro de la ciudad o la visita al Ayuntamiento de Sevilla.

Allí nos recibió el señor alcalde, que escuchó atentamente las propuestas que las personas con discapacidad intelectual tenían que hacerle para la mejora de la calidad de vida de la ciudadanía en general y de las personas con diversidad funcional en particular. Para ello, realizamos previamente un taller en la residencia universitaria, donde el alumnado aprendió en qué consiste la Agenda 2030 y las dimensiones que la componen. Con base en ellas elaboraron propuestas que dejaron escritas en tarjetas, y cada persona se hizo cargo de leerlas ante el alcalde. De este modo, dejamos claro que las personas con diversidad funcional intelectual también pueden y deben ser agentes activos en política, y que los partidos políticos han de asegurarse que los programas electorales y la información política en general sea accesible y comprensible para todas y todos.

Por otro lado, consideramos que ha sido importante el que, de manera natural y fuera del horario de actividades, se crearan espacios de encuentro dentro de la propia residencia, tanto entre el grupo de alumnado como con personas residentes. De este modo, las fiestas informales, las charlas en un piso u otro, el visitarse o comer en compañía se ha ido produciendo de manera espontánea como en cualquier residencia universitaria.

En algunas ocasiones las familias les han ido a visitar, lo cual no estaba prohibido en absoluto, aunque a la vez no se promovía de manera formal desde el equipo del programa. Hemos intentado que el alumnado fuera verdaderamente independientemente esa semana, aunque si una familia ha venido a traer comida o visitar a su hijo o hija han sido recibidos con gusto y apertura.

Ha sido sorprendente comprobar cómo la actitud de muchas familias iba cambiando, generando confianza mientras pasaban los días y pasando de comentarios literales como

«mi hija nunca ha estado sola fuera de casa...» a comentarios como «a partir de ahora las cosas van a cambiar mucho en casa, se acabó lo de princesita que no hace nada...».

Asimismo, conocemos de casos de alumnos y alumnas que se han empoderado en sus vidas, y que ya habiendo acabado su formación en la universidad nos comparten comentarios como «La relación con mi familia ha cambiado desde la Flora, ahora puedo maquillarme para salir a la calle», o «Ahora mi familia acepta que tengo novia». Este es un ejemplo probablemente insignificante para jóvenes de su edad, pero en el caso de las personas con diversidad funcional intelectual a veces se convierte en todo un reto conseguir hacer cosas «normales» si no tienen el beneplácito de sus familias.

#### **8.4.4. La importancia de los apoyos para la autonomía y la inclusión**

Uno de los retos iniciales por parte de las figuras de apoyo del programa (dos técnicos o técnicas con contrato) es saber gestionar los seguimientos a realizar, y el cómo realizarlos, sin desmontar el espíritu de la actividad y saber estar, pero no participar en demasía en las organizaciones diarias. Ésta es una de las discusiones primordiales a la hora de acometer esta actividad de plena autonomía; ¿buscamos con ella probar y desarrollar una plena y sana autonomía? O, por el contrario, ¿queremos tenerlo todo amarrado, organizado, controlado y gestionado para disminuir la posibilidad de desajustes? Entendemos que es una pregunta que debe realizarse en cada programa y en cada edición, pero es necesario discutir y analizar bien en qué registros queremos movernos para así organizar los apoyos en uno u otro sentido.

Uno de los aspectos en los que los apoyos fueron más necesarios fue en la gestión de las comidas. Si reflejamos uno de los puntos débiles en materia de vida cotidiana que reflejaba el alumnado era el poco nivel de habilidades domésticas de la mayoría en las dos ediciones del programa. Es evidente que la actividad en sí es un proceso de aprendizaje, pero evidencia hasta qué punto el entorno de las personas con diversidad funcional intelectual se interesa por que realmente aprendan el dominio de habilidades domésticas de manera autónoma, lo que es fundamental para su futuro. Es habitual que muchas y muchos de ellos y ellas se pudieran manejar de forma al menos básica en lo que a limpieza de habitaciones se refiere, pero es ciertamente preocupante el escaso número de quienes tenían conocimientos en cocina, lo que dificultaba en cierta manera el desarrollo de algunas actividades y hacía que la presencia del personal de apoyo fuera más frecuente.

En la práctica, fue cuando nos dimos cuenta de que todo lo que nos habían contado al respecto de sus habilidades en la cocina y sus conocimientos sobre economía en el hogar no era del todo exacto. Comprendimos que nuestra idea inicial, con poca presencia del personal de apoyo, sería complicado. De este modo, en la primera edición este estuvo más presente durante la semana, supervisando las actividades de la vida cotidiana, así como los posibles avances o ajustes a realizar, junto a la coordinadora del programa y la

profesora de apoyo concreto a esta actividad.

Esta carencia se intentó solucionar en la primera edición unificándolos por criterios de habilidad en la realización de comidas, con lo que conseguimos que en todas las habitaciones hubiera alguien que pudiera enseñar al resto, o erigirse en responsable de las comidas con ayudas del resto. Además, propiciamos la elaboración y disfrute de algunas comidas grupales, con lo que se redujeron las dificultades que conllevaba que la mayor parte no supiera cocinar.

Pero en la segunda edición quisimos dar un giro y gestionarlo de manera diferente, con apoyos dentro de la propia residencia que hicieron que el alumnado se viera más reforzado en su actividad cotidiana. Y, presumiblemente, tenemos como propuesta para la tercera edición el coordinarnos más con esos compañeros y compañeras de referencia para asegurarnos de que la filosofía de empoderamiento y autonomía sea quienes les guíe y no haya actitudes paternalistas en el trato con el alumnado de FEVIDA.

Igualmente, en la segunda edición intentamos que las comidas no fueran tan complicadas como el alumnado había planteado en la primera, siendo realistas con las posibilidades y facilitando procesos de aprendizaje, propiciando que un mayor número se animara a intentar elaborar comidas para el resto.

Queda pendiente como reto para la tercera edición el introducir talleres prácticos previos en cuanto a habilidades básicas domésticas se refiere, sobre todo por generar la confianza suficiente que desbloquee los miedos y facilite aprendizajes.

Ese balance entre lo que se quiere buscar con cada alumno o alumna y el cómo se quiere hacer, a sabiendas de que el trabajo grupal va a jugar un papel muy importante durante esta semana, requiere de una coordinación multidisciplinar que revierta en premisas claras y en una línea de actuación individualizada que evidentemente aporta un grado de calidad al proyecto; las reuniones de equipo de coordinación, apoyos y tutores se antojan fundamentales de manera periódica, pero es en este momento previo a la semana de inmersión comunitaria cuando su realización es más necesaria.

## **8.5. EVALUAR LA EXPERIENCIA: EL DIARIO DE VIDA Y OTRAS HERRAMIENTAS**

Esta semana de convivencia y vida autónoma está llena de experiencias que se viven de manera intensa, generando a veces en el alumnado la sensación de que se lleva viviendo en la residencia mucho más tiempo del real. En griego existen dos palabras distintas para referirse al tiempo: cronos y kairós. Cronos es el tiempo cronológico o secuencial, desde un punto de vista objetivo. El tiempo kairós es subjetivo, significa el momento indeterminado donde las cosas especiales suceden (Martí: 2009). Y aunque solo sean siete días de experiencia, según el tiempo cronológico, a lo largo de una semana rica en vivencias motivadoras y diferentes, el alumnado experimenta también el

tiempo kairós. En este sentido, son comunes los comentarios «parece que llevamos aquí más tiempo», «se me han pasado los días volando», «me creo que llevo aquí toda la vida».

Partiendo de la hipótesis de que cuando esto sucede, a las personas en general nos cuesta trabajo poder recordar lo que vivimos porque ha sido mucho e intenso, y atendiendo a las particularidades de dificultad para recordar de gran parte de nuestro alumnado, se creó un instrumento de ayuda. Se propuso la utilización del *diario de vida* como instrumento de registro, en el que completar cada día una serie de cuestiones sobre lo que la persona ha pensado, vivido y sentido.

En concreto, los objetivos específicos de este instrumento son los siguientes:

- Recapitulación memorística de las actividades realizadas, así como de las experiencias vividas.
- Reservar cada día un tiempo para la autorreflexión de los logros realizados y de las dificultades encontradas.
- Facilitar la toma de conciencia de las emociones sentidas.
- Visibilizar los posibles conflictos de relación con otras personas y sus soluciones.

El contenido del *diario de vida* pretende recoger información no solo de lo que se ha hecho, sino de las emociones y pensamientos de la persona. Partimos de una concepción holística del ser humano, en la que no podemos obviar los tres centros que nos caracterizan: el centro mental o intelectual, el centro emocional y el centro instintivo-motor o de la acción. De este modo, el pensar-sentir-actuar son aspectos de nuestro ser que hemos de contemplar en las personas, y que quisimos dejar reflejado en el contenido que proponíamos expresar al alumnado.

Por otro lado, la forma en que está diseñado este instrumento, pretende atender no solo a la parte más cognitiva de la expresión, desde el área derecha del cerebro, sino recoger la parte más intuitiva y creativa del hemisferio izquierdo. Entendemos que este hemisferio izquierdo permite comunicarnos de maneras diferentes, y que justo recoger sus aportaciones es una manera de dar voz a las diversas formas de expresión del alumnado de FEVIDA. Nos encontramos con dificultades lectoescritoras por parte del alumnado, por lo que el contenido del diario está diseñado para atender esta diversidad. No todo el alumnado es capaz de expresarse con soltura desde un lenguaje hablado o escrito, por lo que se incorporó el lenguaje del dibujo y de la fotografía como formas de narración creativa.

Evidentemente, también hay personas con dificultades en la expresión creativa, pero entendemos esta desde una visión no artística. Es decir, que no se pretende que los dibujos o fotografías sean bellos, estén estéticamente bien elaborados o respondan a cánones preestablecidos. Hay absoluta libertad en su realización, y lo importante es lo que significa para la persona, qué hay detrás de lo visual. Por ello, es muy importante tener después un espacio para que el alumnado nos cuente qué significan sus creaciones.



Detrás de dibujos aparentemente sencillos hay todo un mundo por descubrir.

En su estructura está dividido en tres partes: portada, preguntas para cada día y preguntas para rellenar días después de haber terminado la experiencia.

La portada incluye el título del trabajo («Mi diario en la Flora Tristán»), un espacio para que la persona ponga su nombre y unas indicaciones para la posterior entrega del documento: «¿Cómo funciona este diario? Cada día que estés viviendo en la Residencia Universitaria Flora Tristán tienes que contestar a las siguientes preguntas. La semana después también tendrás que responder a unas preguntas. El miércoles 27 de febrero lo traerás a la tutoría ya terminado y recogeremos los diarios para conocer tus opiniones, emociones, sugerencias... Muchas gracias por tu tiempo y... ¡Disfruta esta experiencia de vida!».

Por otro lado, el contenido estaba delimitado por un folio por delante y por detrás para cada día, y con un encabezado con la fecha del día correspondiente. Se realizaban una serie de preguntas y después se les pedía que realizaran un dibujo que recogiera la experiencia, al cual han de poner un título. Las preguntas que se hicieron fueron:

TABLA 8.1  
*Estructura del diario de vida*  
([Descargar o imprimir](#))

1. ¿Cómo ha sido hoy tu día? Pon un círculo en la cara que se corresponda a cómo te has sentido.



Malo



Regular



Bueno

2. De lo que has vivido hoy, ¿qué es lo que más te ha gustado y por qué?
3. De lo que has vivido hoy, ¿qué es lo que menos te ha gustado y por qué?
4. En esta cara del folio haz un dibujo para expresar cómo te has sentido hoy. No tiene que quedar bonito, y puede ser como tú quieras. Puedes poner el folio en el sentido que quieras. Cuando lo termines, escribe el título de tu dibujo aquí:

Título: \_\_\_\_\_

FUENTE: elaboración propia.

La última parte de este instrumento recogía las mismas preguntas y otras nuevas que permitieran evaluar toda la semana. Asimismo, se vuelve a pedir un dibujo representativo y se añade el colocar dos fotografías de momentos relevantes (tabla 8.2).

TABLA 8.2  
*Contenido de la evaluación final de la inmersión comunitaria*

(Descargar o imprimir)

1. ¿Qué es lo que más te ha gustado de lo que has vivido esta semana?
2. ¿Qué es lo que menos te ha gustado?
3. ¿Cómo te has sentido (a nivel emocional) viviendo en la residencia?



Mal



Regular



Bien

4. ¿Cómo te has sentido viviendo en el barrio?



Mal



Regular



Bien

5. Respecto a tu autonomía, ¿qué cosas has aprendido a hacer que antes no sabías? (de limpieza, cocina, paseo, higiene, organizar y limpiar la ropa, transporte...)
6. ¿Qué miedos has superado?
7. ¿Qué cosas buenas han pasado en la relación con tus compañeros y compañeras?
8. ¿Has tenido hoy algún problema con los compañeros y compañeras? ¿Cuál?
9. ¿Hay algo más que quieras contar?, ¿tienes alguna sugerencia para mejorar esta experiencia?
10. Valora todo lo vivido en general:



Malo



Regular



Bueno

11. En esta cara del folio haz un dibujo que resuma toda la experiencia que has vivido esta semana. Ponle un título al terminarlo:

Título: \_\_\_\_\_

12. Imprime y pega aquí dos fotos de los momentos más importantes de esta semana.

FUENTE: elaboración propia.

Este instrumento es algo vivo, en constante evolución tras cada edición de FEVIDA, y que se va adaptando a las necesidades del alumnado. Ha ido modificándose de manera

colaborativa por el equipo formado por las coordinadoras de la semana de vida independiente, por las y los tutores y por las dos figuras de apoyo.

Por ejemplo, en la segunda edición se reflexionó sobre la idoneidad de las mismas preguntas y el tiempo que de manera real podría dedicar el alumnado a su elaboración. Se trata de un instrumento que este ha de ir completando cada día en sus ratos libres, de modo que se redujo el número de ítems que se les preguntaba cada día para que fuera menos repetitivo y más asequible a los tiempos.

Por otro lado, en la segunda edición se introdujeron pictogramas para complementar la respuesta en algunas preguntas, pidiendo al alumnado que marcara la «carita» con la expresión más acorde a su sentir. Se daba a elegir entre tres caras, una enfadada, otra neutra y otra sonriente, con la descripción de cada cual debajo (malo-regular-bueno) como forma de facilitar la expresión a todo el alumnado independientemente de sus capacidades lectoescritoras y no basarnos solo en las respuestas escritas.

Se les entregó el documento impreso en papel a cada persona, y se les explicó cómo rellenarlo en diversas ocasiones, tanto de manera grupal como individual. Las indicaciones eran que debían entregarlo una semana después de acabar la semana de vida autónoma, en la sesión de tutoría individual. De este modo cada cual tuvo la oportunidad de explicar a su tutor o tutora el contenido del diario, y poder profundizar en los logros, las dificultades, los conflictos, la valoración subjetiva de cada actividad en particular y de la experiencia en general.

La entrega del *diario de vida* se considera un trabajo académico, de entrega obligatoria para quienes han vivido esta experiencia, aunque en la actualidad no se valora con nota específica.

Los días en la residencia fueron pasando, acrecentando amistades y voluntades, afianzando personalidades, fortaleciendo la confianza entre todas y cada una de las personas involucradas: personal técnico, alumnado, dirección, profesorado... porque todos empezamos a percibir que podíamos confiar en que las cosas fluyen, la vida fluye. Que las cosas difíciles cuando estás acompañado son más fáciles. Que las personas que entraron con inseguridad, ahora eran personas seguras. Que aquellas chicas y chicos que inicialmente no querían vivir esta experiencia ahora manifestaban, con pasión, que no querían irse de la residencia, que ese barrio «tan peligroso» era ahora su barrio y las personas que allí vivían eran sus vecinos y vecinas.

Quizás, lo más valioso fue darnos cuenta de que cada cual tenemos CAPACIDADES, de que todos nos enriquecíamos y nos fortalecíamos con «el apoyo mutuo», que los conflictos se resuelven si lo que buscas es una solución. Porque cuando salíamos, la persona que se movía bien por la ciudad nos servía de guía, quien sabía cocinar se ponía con quien no sabía... y así cada cual aportaba al grupo desde sus conocimientos y capacidades. Por eso todo fluyó.

En ambas ediciones de esta experiencia el compañerismo ha sido vital, y no han faltado risas, complicidad y sostén mutuo. Desde el inicio del Programa FEVIDA surgió

algo mágico y especial en el grupo, algo que ocurre ocasionalmente, se creó un ambiente familiar y cómplice, una unión y una confianza que, los que estamos habituados a trabajar con grupos, sabemos que no siempre ocurre.

Esta conexión de la que hablamos también ha existido entre los y las profesionales que hemos trabajado con el grupo, personal técnico, responsables del programa, entidades, docentes... Ha sido primordial ese engranaje invisible que posibilitó que todo rodara de una manera natural y cotidiana.

A lo largo de la formación misma de FEVIDA, hemos podido contemplar un desarrollo en casi la mayoría del alumnado en cuanto al nivel de conocimiento, habilidades sociales, autonomía, etc., siendo diferentes los avances y la celeridad según la persona. Pero es cierto que ha habido casos donde la mejora o el avance real se ha producido justo esta semana de «enmancipación», ya que el alumnado ha debido realizar procesos de ajuste casi inmediatos. Muchos de estos avances han sido en lo relativo a la autovaloración personal, en la confianza, en sentirse partícipes y en sentirse capaces; avances que, aun siendo más difícilmente evaluables y medibles, con certeza deben valorarse como los más importantes y de los más orgullosos deberíamos sentirnos.

Si analizamos las ocho dimensiones propuestas por el modelo de Schalock y Verdugo (2013: 447), en relación con la ejecución de la experiencia de vida independiente e inmersión comunitaria, encontramos que el alumnado:

- Ha alcanzado un alto índice de **bienestar emocional**, al mejorar en su autoconcepto, satisfacción personal y autoestima.
- Ha gestionado y ampliado **relaciones personales**, encontrando amistades, relacionándose más y mejor, resolviendo conflictos de forma positiva y constructiva.
- Han experimentado un **bienestar económico**, al manejar su propio dinero y responsabilizarse de la economía doméstica, sintiéndose capaces y empoderados y empoderadas al poder tomar decisiones sobre lo que deseaban o no comprar, ajustado a lo que tenían.
- El decidir con quién querían compartir habitación, con quién colaborar, qué comer o vestir, cómo maquillarse, el poder manifestar tu sexualidad de forma libre... les ha permitido sentirse personas **autodeterminadas**.
- El propio nombre que utilizamos para referirnos a esa semana de vivencias en la residencia, «**semana de incursión en la comunidad**», estuvo ajustado a la finalidad de la misma, que no es otra que hacerlos sentir parte de un grupo, en un barrio, en su ciudad, como ciudadanía de pleno derecho, participando de forma activa, sintiéndose miembros en igualdad de condiciones de la **participación social**.
- Por último, **derechos**, palabra mencionada y vuelta a mencionar sin cansancio. Han sentido que se respetan sus diferencias, necesidades, deseos, opiniones y

decisiones.

## **8.6. CONCLUSIONES. EL IMPACTO DE UNA SEMANA EN LA VIDA DE UNA PERSONA**

Nos parece interesante poner sobre la mesa el debate de la sobreprotección que a veces encontramos en familias que conviven con la discapacidad intelectual, al convertirse más en un limitador que en un beneficio. Muchos de los y las jóvenes ven cómo su propio entorno los percibe con una sensación de vulnerabilidad que puede limitar sus capacidades a la hora de enfrentarse a dificultades que plantea el día a día. Ellos y ellas deben aprender a ser consecuentes con sus actos, a tener responsabilidad y a ver que, en efecto, pueden llegar a tener el control de sus propias decisiones, con las consecuencias que esto pueda acarrear. Todos y todas tenemos derecho a equivocarnos y, a veces, una equivocación enseña más que un acierto.

En este sentido, es reseñable el bajo número de actividades de la vida cotidiana que muchos y muchas de las estudiantes de FEVIDA podían realizar antes de esta experiencia, por lo que deberíamos realizar un estudio en las siguientes ediciones que seguramente mostrarían los pocos recursos existentes en esta materia para los y las jóvenes con discapacidad intelectual o el poco uso que los o las mismas hacen de este tipo de recursos. La experiencia nos muestra la necesidad real del trabajo en esta área, sin la que no podremos conseguir la autonomía deseada, y la que nos sirve igualmente para prevenir riesgos de la vida cotidiana para las personas con discapacidad.

Trabajar con personas y para personas tiene una característica fundamental, y es que nunca dejan de sorprenderte y de enseñarte. Esta afirmación resume y define a la perfección lo que supone esta semana de inmersión comunitaria y vida independiente. El nivel de adaptabilidad, de querer mejorar, de querer aprender, de vivir con autonomía, de poder decidir lo que quieres, y de querer demostrar que puedes hacerlo, si te dan la oportunidad, ha sido mucho mayor de lo esperado. Hemos pasado del miedo inicial a la satisfacción, y como sorpresa final hemos pasado de ser nosotros y nosotras los que exigíamos a ser ellos y ellas quienes nos exigen que demos respuesta a sus necesidades. ¿Estamos preparados o preparadas? ¿Seremos capaces de dar esa respuesta a la evolución que el Programa FEVIDA ha provocado en muchos de ellos y ellas? Demostrarse a sí mismos o mismas que son capaces de mucho más si se les da la oportunidad es solo un punto de partida, el verdadero reto empieza ahora.

Finalmente, nuestra experiencia en estas dos ediciones nos refleja la importancia de esta semana de vida independiente e inmersión comunitaria como una de las actividades centrales del programa con un nivel de compromiso y de aceptación muy por encima de lo esperado. Ronda el 95 % la participación completa final de la misma, en las dos ediciones, con una valoración de la experiencia de excelente casi por el 100 % del

alumnado. Las familias le otorgan una valoración igualmente reseñable, marcando en muchos casos un antes y un después en sus vidas personales y familiares.

Por todo lo mencionado, y sin querer parecer pretenciosos, nos atrevemos a pensar que esta semana ha sido más que positiva, apreciación que tenemos todas y cada una de las personas que hemos tenido la suerte de vivirla.

Como dice el famoso y mediático Nick Vujicic (2018) en sus geniales exposiciones: «El miedo es la discapacidad más grande de todas»; y nos atreveríamos a añadir, que la falta de oportunidades también. Pues bien, la oportunidad se nos brindó y el miedo lo vencimos... Ya no tenemos discapacidad.

---

## REFERENCIAS

- Ayuntamiento de Sevilla. Bienestar Social y Empleo. Dirección General de Acción Social. Servicio de Intervención de los Servicios Sociales. (2016). Diagnóstico de zonas con necesidades de transformación social. Recuperado de <https://www.sevilla.org/servicios/servicios-sociales/publicaciones/diagnostico-zonas-necesidades-transformacion-social.pdf>
- Blanco López, J. (2016). La Residencia Universitaria Flora Tristán: convivencias y vivencias para constituir ciudadanía y crear comunidad. *Servicios Sociales y Política Social*, 33(112), 53-65.
- Blázquez Muñoz, A. y Martínez-Lozano, V. (2012). La residencia universitaria Flora Tristán: un ejemplo de formación humana y de compromiso con la sociedad. The Flora Tristán Residence Hall: An example of humane education and commitment to society. *Revista de Educación*, 358, 618-630.
- Comisionado para el Polígono Sur. Recuperado de <http://www.poligonosursevilla.es/joomla/index.php/quienes-somos/poligono-sur> y de <http://www.poligonosursevilla.es/joomla/index.php/que-hacemos/plan-integral>
- Martí, E. (2009). El blog de Eduardo Martí. Líder y liderazgo. Recuperado de <https://www.lideryliderazgo.com/cronos-vs-kairos/>
- Organización de Naciones Unidas (ONU). (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Recuperado de <https://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=497>
- Organización de Naciones Unidas (ONU). (2013). Convención Internacional sobre los Derechos de las personas con discapacidad en lectura fácil. Tercera edición. Recuperado de [http://www.plenainclusion.org/sites/default/files/convencion\\_onu\\_lf.pdf](http://www.plenainclusion.org/sites/default/files/convencion_onu_lf.pdf)
- Plena Inclusión. Qué es discapacidad intelectual. Recuperado de <https://www.plenainclusion.org/discapacidad-intelectual/que-es-discapacidad-intelectual>
- Fundación Universidad Pablo de Olavide. Residencia Universitaria Flora Tristán. Recuperado de <https://www.upo.es/fundaciones/fundacion-universidad-pablo-de-olavide/residencia-universitaria-flora-tristan/>
- Schalock, R. L. y Verdugo Alonso, M. A. (coords.) (2013). *Discapacidad e inclusión*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Schalock, R. L. y Verdugo Alonso, M. A. (2007). El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual. *Revista Siglo Cero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 38(4), núm. 224, 21-36.
- Van Loon, J. (2006). Autodeterminación para todos. La autodeterminación en Arduin. *Revista Siglo Cero*, 37(4) núm. 220, 35-46.
- Vujicic, N. (2018). El miedo es la discapacidad más grande de todas. *Andalucía Información*. Recuperado de <https://andaluciainformacion.es/andalucia/791955/el-miedo-es-la-discapacidad-mas-grande-de-todas/>

# 9

## Talento y empoderamiento laboral en las personas con discapacidad intelectual

JUAN RAMÓN JIMÉNEZ SIMÓN

### 9.1. INTRODUCCIÓN: DEL TALENTO A LA CAPACITACIÓN LABORAL

La complejidad social y la globalización son procesos que impulsan la transformación, adaptación y permanencia de las personas tanto en la sociedad como en el mercado laboral (Pardo y Porras, 2011). Para ello, el talento humano, en su proceso de adaptación al medio, se centra en aspectos de actitud, desempeño y competencia entre los cuales se encuentra la visión sistémica de todo lo que nos rodea, generando grupos sociales y/o equipos de trabajo diversos y efectivos, o un clima de esfuerzo común frente a las estrategias y beneficio frente a los resultados. En este sentido, la incertidumbre que todo cambio genera, las expectativas frente a efectos negativos y los problemas de comunicación, se constituyen en posibles barreras que retardan o entorpecen el cambio. Desde el punto de vista empresarial, existen entidades que han llevado a cabo estos procesos con éxito ya que han centrado su estrategia de cambio en el fortalecimiento y gestión de su capital humano, mediante el empoderamiento de las personas, que permite la participación de estas en el fortalecimiento del tejido social gracias a la responsabilidad corporativa (RSC). Así, como se emplean estrategias efectivas de recursos humanos que facilitan la participación de personas con discapacidad intelectual en el mismo, la promoción humana está ligada a una gestión efectiva del talento. Con el propósito de comprender cómo contribuye el capital humano en el empoderamiento laboral, se identifican en primera instancia los procesos de desarrollo del talento, describiendo su perfil empoderador en las personas con discapacidad intelectual. Después, describiremos las iniciativas que, a nivel de capacitación y desarrollo de competencias, se implementan en «Fundación ONCE para la Cooperación e Inclusión Social de Personas con Discapacidad» (Fundación ONCE)<sup>14</sup>, un instrumento de cooperación y solidaridad de los ciegos españoles hacia otros colectivos de personas con discapacidad cuyo objetivo principal es la realización de programas de integración laboral, formación y empleo para personas con discapacidad, y accesibilidad global, promoviendo la creación de entornos, productos y servicios globalmente accesibles.

## 9.2. DESARROLLO DEL TALENTO HUMANO

Siguiendo a Pilar Jericó (2001), el talento se define como el conjunto de capacidades comprometidas para hacer cosas que mejoren los resultados en cualquier entorno y/o espacio. Asimismo, define a la persona con talento como aquella comprometida que pone en práctica sus capacidades para obtener resultados superiores en su entorno y organización. Con base en esto, se puede interpretar el talento como la capacidad con la que cuentan las personas para resolver problemas inteligentemente, aplicando todas sus habilidades, conocimientos, destrezas, experiencias y aptitudes.

Han existido diferentes tipos de talentos. Por ejemplo, existe el talento comercial, el talento directivo, el talento de líder, talento técnico, talento administrativo y así dependiendo de sus funciones, objetivos y aporte de valor a la organización. Se destaca un tipo diferente de talento: el innovador y emprendedor (en la línea de Jover Torregrosa, 2012). Se trata de una clasificación transversal, «ya que cualquier persona desde su rol puede innovar» (Jericó, 2001). Y aporta un valor añadido en cualquier situación de la vida. Si lo aplicamos al ámbito de las organizaciones, estas deben facilitar que el talento de las personas fluya y se libere, para que así aporten el máximo valor posible y colaboren a la generación de talento organizativo (familiar, social, cultural, empresarial, etc.).

### 9.2.1. Desde la capacitación profesional

En la sociedad del conocimiento, compleja y dinámica, la capacitación puede ser entendida como uno de los procesos de talento humano que facilita adquirir y perfeccionar habilidades, destrezas, actitudes y conocimientos con respecto a cualquier actividad, con el fin de facilitar oportunidades de crecimiento dentro y fuera del sistema para la mejora de la calidad de vida.

Es por esta razón que la inversión que realizan las empresas en capacitación y desarrollo de su talento humano redundará directamente en los resultados de la misma, optimizando los procesos y la imagen que esta proyecta dentro y fuera de ella como *employer branding*<sup>15</sup>, y garantizando un aprendizaje continuo a la vanguardia de los cambios del entorno de la organización.

Por otra parte, las razones que motivan a las empresas a invertir en el desarrollo de su talento humano están relacionadas con las necesidades de un mercado cada vez más exigente en cuanto a productos, servicios, estándares de calidad, novedad e innovación, es decir, a un talento humano mejor cualificado y dinámico hacia el aprendizaje. En este sentido, se propone todo un proceso de educación social y laboral, entrenamiento y capacitación profesional, así como el desarrollo tecnológico (Davis y Newstrom, 2003: 15). Esto corresponde a una formación integral en la organización y de alto impacto en la productividad de la empresa.



Uno de los mecanismos que se emplean hoy en día para este fin se relaciona con la formación basada en competencias, la cual puede entenderse como un proceso abierto y flexible de desarrollo de las competencias laborales identificadas, a fin de desarrollar capacidades para integrarse en la sociedad como ciudadanos y como trabajadores (Hilton, 2005: 7). La formación orientada a generar competencias tendrá mucha más eficiencia e impacto que aquella desvinculada de las necesidades del ámbito social y/o del sector empresarial (Jover Torregrosa, 2012).

### **9.2.2. Desde el desarrollo de competencias**

La formación laboral es uno de los aspectos que más se destaca dentro del enfoque de la gestión por competencias, ya que demuestra claramente que solo las organizaciones aprenden a través de individuos que aprenden; lo cual indica que no existe aprendizaje organizacional sin aprendizaje individual; sin embargo, es importante tener en cuenta que el aprendizaje individual no garantiza un aprendizaje organizacional (Dalziel, Cubeiro y Fernández, 1996: 41). De esta manera, se debe tener en cuenta que cada persona aprende a su ritmo y de formas diferentes.

Las organizaciones diseñan esquemas generales para desarrollar competencias en su capital humano, basado en los esquemas de aprendizaje que potencializan sus procesos cognitivos. Es así que el aprendizaje distribuido es más efectivo que el aprendizaje masivo (Bohlander y Snell, 2009: 21), ya que el espaciar los contenidos en diferentes momentos de secuencias cortas muestran mayor efectividad que realizar una capacitación de mayor número de horas en solo momento. Por lo tanto, el nivel de aprendizaje de las personas y su aplicación en la organización está determinado, en gran medida, por la posibilidad que tiene el individuo de aplicarlo en su contexto, y la motivación que tenga para hacerlo. Es así que el desarrollo del capital humano es también un tema de actitud, tanto de la organización como de la persona. Por ello, el capital humano es un intangible que no puede administrarse de la misma manera en que la organización administra los puestos, los productos y las tecnologías (Bohlander y Snell, 2009: 32), por lo tanto, las acciones que a este respecto desarrolle, estarán centradas en lograr potencializar a su gente en pro de los resultados organizacionales y de los que se persiguen en todo proceso de cambio organizacional.

Como puede observarse, el desarrollo del talento humano es un continuo que parte de la evaluación del desempeño la cual permite analizar e identificar el desarrollo personal y profesional de las personas, las necesidades de mejora y el aprovechamiento eficiente de sus capacidades (Pardo y Porras, 2011). De esta manera, mediante la orientación, se llega a la detección de necesidades de capacitación y de mejora de los perfiles, para lo cual es necesario reconocer las potencialidades e identificar con ellos las acciones de mejora que contribuyan a desarrollar las competencias. Estas incluyen una amplia gama de conocimientos, destrezas y actitudes que pueden ser técnicos por naturaleza, se

relacionan con habilidades interpersonales o se orientan hacia sectores empresariales (Mondy y Noe, 2006: 27).

### **9.3. EL EMPODERAMIENTO COMO INSTRUMENTO DE MEJORA DEL TALENTO**

La mayoría de modelos de gestión empresarial del siglo XXI exigen un menor énfasis en las jerarquías y los rangos. Está demostrado que las organizaciones que mejor funcionan son aquellas que operan en climas de participación e igualdad. La otra clave parece estar en la delegación de funciones. Sin embargo, no en el acto mismo de delegar, que ya es bastante tradicional, sino en el cómo se delega. O dicho de otro modo, en las condiciones en que lo hacemos.

De ahí que desde hace un par de años se venga insistiendo en el empoderamiento, un término con el que se señala la capacidad de las personas para tomar decisiones de manera autónoma, minimizando en la medida de lo posible la supervisión de sus iguales, y a la vez de hacerse responsables de esas decisiones.

Se ha demostrado que las personas comprometidas, y emocionalmente conectadas con su organización tienen un mayor desempeño en sus tareas. Y es que los entornos y/o espacios que aplican una cultura que promueve el bienestar personal y laboral, la seguridad y la conexión humana tienen un equipo más comprometido y empoderado, lo que genera un mayor rendimiento personal y laboral.

El empoderamiento, en estudios de Zimmerman (2000: 44), remite a un proceso mediante el cual las personas llegan a ser capaces de tomar el control de sus circunstancias y conquistar objetivos, así como trabajar para mejorar su calidad de vida. Nos llega a partir de los movimientos de los derechos civiles norteamericanos, en los que se procura potenciar y fortalecer las capacidades intrínsecas de cada persona o grupo para poder tomar sus propias decisiones y asumir el control de sus vidas, es decir, conquistar derechos y fuerza. Aparece por primera vez en 1976, en la obra de Solomon *Black empowerment*, donde se presenta una metodología de trabajo con comunidades afroamericanas marginadas. Será en la década de los años sesenta, con la revolución social del movimiento feminista, cuando se asume como filosofía que ayuda a orientar e identificar los mecanismos y condiciones para que las mujeres equilibren su valía y capacidad frente a los hombres.

Haciendo hincapié en el sujeto individual y/o colectivo con el propósito de conducir a la sociedad en función de los propios intereses, desde el ámbito individual como comunitario y organizacional, interconectados entre sí, el empoderamiento generará un marco de referencia que asume formas de democracia efectiva (Zimmerman, 2000), control y acceso a los medios de producción, a la información y a la participación, partiendo desde la construcción de nuevos paradigmas de responsabilidad compartida

(Rappaport, 1994).

De hecho, estar incluido en la sociedad en la que se vive es vital para el empoderamiento económico, psicosocial y político que sostiene el bienestar social y el derecho a la salud (World Health Organization, 2008). Así pues, podemos concretar que para llegar a ser una persona empoderada es necesario poner en marcha alternativas y estrategias que contribuyan a la equidad en las oportunidades (Freire, 2004: 21).

El empoderamiento para el empleo puede ser un proceso personal mediante el cual los individuos y los grupos sociales son capaces de expresar sus necesidades, plantear sus preocupaciones, diseñar estrategias de participación en la toma de decisiones y llevar a cabo diversas acciones para hacer frente a sus necesidades en los entornos variados. Mediante esta praxis, las personas perciben una relación más estrecha entre sus metas y el modo de alcanzarlas y una correspondencia entre sus esfuerzos y los resultados que obtienen.

Específicamente en las personas con discapacidad intelectual hace referencia al conocimiento de sus capacidades, a veces desconocidas incluso por ellas mismas, e implica sentir un mayor control de las situaciones a las que se enfrentan (Palacios, 2008). Al mismo tiempo, impulsa el incremento de la capacidad individual para ser más autónomo y autosuficiente, tener más espíritu emprendedor y empuje con el fin de participar en la toma de decisiones (Jover Torregrosa, 2012).

La participación se encuentra profundamente vinculada con el desarrollo humano sostenible y social, siendo una de las claves en las que se sustentan «las políticas sociales vinculadas con la integración social» (Pastor, 2004: 108), puesto que el desarrollo social no tiene que ver con la caridad, sino con la inclusión y el empoderamiento. Se puede entender como un proceso personal a través del cual el individuo toma control sobre su vida o bien como un proceso político en el que se garantizan los derechos humanos y la justicia social en un grupo vulnerable (Senso, 2011).

Todo lo indicado anteriormente se vincula con la noción de ciudadanía, entendida como la toma de conciencia de que todo ser humano es titular de una serie de derechos y deberes tal y como los definió el pensador británico Marshall en 1949 que distingue entre: *a*) derechos civiles (libertades individuales fundamentales); *b*) derechos políticos (mecanismos de elección, representación, autoridad y poder político, y *c*) derechos sociales con la consolidación de los Estados del bienestar (Moreno, 2000: 28). En este sentido, el artículo 29 de la Convención de los Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad (en adelante CDPD) recoge que «se debe garantizar los derechos (...) de las personas con discapacidad, así como la posibilidad de gozar de ellos en igualdad de condiciones con las demás» (CDPD, 2006). Desde este enfoque, indican De Asís y Cuenca (2012: 23) que, el individuo tiene un rol activo y puede actuar en cualquier iniciativa gracias a la actitud crítica que ha desarrollado, frente a la idea de que el individuo es un actor pasivo. Su principal referente no es otro que la dignidad humana.

## 9.4. LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL DESDE EL TALENTO Y EL EMPODERAMIENTO LABORAL

Siguiendo al editorial de cultura RSC.com (2017), «¿cuál sería la eficacia anotadora y defensiva de Pau Gasol jugando en la selección española de fútbol? ¿Qué sucedería si el rendimiento de Paul Gasol lo midiéramos en goles en vez de en canastas?» A nadie se le ocurriría discriminar a Gasol para jugar a otros deportes que no sea el baloncesto. Habría que valorar aquella capacidad en la que destaca y que le ha convertido en uno de nuestros mejores deportistas. De lo contrario, sería un verdadero desajuste en la valoración de su enorme potencial deportivo en cuanto a talento como tal.

El desconocimiento del verdadero potencial de las personas se esconde entre prejuicios, estigmas o tópicos (Swain, Griffiths y Heyman, 2003: 140). No existe evidencia académica que afirme que el rendimiento de las personas con discapacidad intelectual sea menor que la del conjunto de trabajadores. Sin embargo, los casos de buenas prácticas en la formación laboral, y posterior inserción en el mercado de trabajo, de las personas con discapacidad intelectual inciden en una mayor productividad de los trabajadores con discapacidad intelectual frente al resto. Por ejemplo, muchas personas con TEA (trastorno del espectro autista, en donde se incluye el síndrome de Asperger) son más habilidosos desarrolladores de *software* de gestión de operaciones, de control de calidad (QA) o de procesamiento de datos y de documentos que el resto de las personas. También tienen una gran capacidad para discriminar los detalles. Descubrir el talento más allá del diagnóstico ocupacional es clave en cualquier proceso de inserción laboral. En ocasiones se hace necesario pautar la actividad laboral en períodos más largos de lo habitual, facilitar las tareas o acciones repetitivas, reconocer desviaciones en la información para facilitar su accesibilidad cognitiva, prestar mucha atención a los matices y ser capaz de optimizar los procesos.

Ser autónomo e independiente, estar empoderado, no es una cuestión que se adquiera de la noche a la mañana, y no se consigue con una sola actividad. En gran medida, como se acaba de ver, la educación formal y no formal debería ir orientada a nutrir el empoderamiento de cada persona. Rappaport (1977, 1987, 1994, 2005) sugiere que el empoderamiento es «un proceso, un mecanismo por el cual las personas, las organizaciones y las comunidades ganan dominio sobre sus asuntos». Este concepto tiene una carga importante de ideología, con lo que no puede verse meramente como un concepto más para su uso por los profesionales de los servicios de apoyo. La ideología que subyace en el concepto de empoderamiento está muy vinculada a los derechos de las personas, la lucha contra la opresión y marginalidad de algunos colectivos, a la asunción de nuevas relaciones interpersonales basadas en la simetría de poder, a la asunción de roles profesionales que van más allá del rol experto e implican roles de compromiso profundo con los derechos y las necesidades de las personas a las que se ofrece apoyo. En este sentido, Rappaport (1981: 1-2) propone «un modelo de empoderamiento para

una política social que ve a las personas como seres humanos completos, que crea un sentido simbólico de urgencia, requiere atención a la paradoja y espera soluciones divergentes y dialécticas más que convergentes». Chamberlin (1997: 45) aporta una definición de empoderamiento construida por una serie de cualidades: tener poder para tomar decisiones, tener acceso a la información y a los recursos, tener un rango de opciones para hacer una elección, asertividad, sentir esperanza, aprender a pensar críticamente, gestionar las emociones, ser parte de un grupo, comprender que las personas tienen derechos, efectuar cambios en la vida propia y en la comunidad, aprender habilidades (como la comunicación) que la persona define importantes, cambiar las percepciones de los demás sobre las competencias propias, mostrar con orgullo la propia identidad, entender que el crecimiento y el cambio no tienen fin y son autoiniciados e incrementar la imagen positiva sobre uno mismo. Todo ello tiene que ver con una maduración efectiva del talento. Wallerstein (2006: 5) señala que «las estrategias más efectivas de empoderamiento son aquellas que construyen y refuerzan una auténtica participación asegurando la autonomía en la toma de decisiones, el sentido de comunidad y los lazos locales, y el empoderamiento psicológico de los propios miembros de la comunidad».

El movimiento asociativo Plena Inclusión ([www.plenainclusion.org](http://www.plenainclusion.org)) ha puesto en marcha experiencias de empoderamiento de las personas con discapacidad intelectual o del desarrollo. En líneas generales se basa en la participación en los temas que les preocupan, en la formación y capacitación, y en la implicación en la toma de decisiones.

#### **9.4.1. Programa de autogestores y autogestoras**

El programa de autogestores comenzó hace más de 10 años con el objetivo de promover la autogestión y la autodeterminación de las personas con discapacidad intelectual o del desarrollo a través de la creación de grupos de autogestores, grupos creados por hombres y mujeres, adultos con discapacidad intelectual o del desarrollo. El objetivo es que sean las propias personas, en la medida de sus posibilidades y con los apoyos necesarios, quienes expresen sus necesidades y deseos y se comprometan en conseguirlo. Actualmente son más de tres mil las personas que forman parte de estos grupos dentro del movimiento asociativo FEAPS<sup>16</sup>.

Para ello, se reúnen periódicamente y realizan actividades con las que adquieren habilidades de comunicación, alcanzan mayor autonomía, participan en la vida asociativa y de la comunidad, aprenden a tomar decisiones sobre los temas que les preocupan y afectan; en definitiva, se trata de adquirir competencias y tener oportunidades para ser protagonistas de su propia vida y representarse a sí mismos. Actualmente, los grupos de autogestores en el movimiento asociativo de la discapacidad intelectual están, paso a paso, representando a aquellas personas que tienen más necesidades de apoyo y son una referencia cuando se pide contar con su asistencia,

participación u opinión.

### **9.4.2. Participación en procesos estratégicos de cambio organizacional**

Un salto importante para el empoderamiento de las personas con discapacidad intelectual o del desarrollo es su participación en procesos estratégicos del movimiento asociativo Plena Inclusión. Dos ejemplos fueron el Congreso de FEAPS, denominado «Toledo 10»<sup>17</sup>, un congreso de reflexión, valoración y desarrollo organizacional del movimiento asociativo de la discapacidad intelectual y, fruto directo de ese Congreso «Toledo 10», el IV Plan Estratégico de FEAPS. Para el desarrollo de ambas actividades se constituyeron «equipos guías» compuestos por representantes de los distintos grupos de interés formados por personas con discapacidad intelectual o del desarrollo, familiares, profesionales, miembros de juntas directivas, voluntarios, etc. Para Plena Inclusión supone un avance respecto a proyectos anteriores, ya que las personas con discapacidad intelectual o del desarrollo están y colaboran en los grupos que toman decisiones de alto nivel.

### **9.4.3. Formación de formadores en derechos**

Una de las vías para el empoderamiento es la formación y capacitación. Es lo que da lugar a una mejora cualitativa del talento. Y una de las bases de la plena ciudadanía (Peña, 2000) son los derechos. Plena Inclusión, con el impulso de la aprobación de la Convención de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad, ratificada por España (BOE, 2008), ha conjugado formación y derechos en una misma actividad.

La formación de formadores en derechos tiene como objetivo la preparación de personas con discapacidad intelectual como formadores en derechos, capacitándoles en una serie de competencias para conocer los derechos de las personas con discapacidad, saber evaluar su grado de cumplimiento y conocer distintas formas o vías de reivindicación, así como en las habilidades necesarias para ejercer el rol de formador. Las herramientas básicas para el desarrollo de este proyecto de formación de formadores han sido la Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y la publicación *Defendemos nuestros derechos en el día a día* (FEAPS, coord., 2010), elaborada por un equipo transdisciplinar con alta participación de personas con discapacidad intelectual o del desarrollo.

### **9.4.4. Formación de evaluadores en calidad de vida**

La participación es uno de los principios del Modelo de Calidad FEAPS (2007). En este importante documento se pone de manifiesto la importancia de que las propias

personas con discapacidad intelectual participen en la evaluación de los centros y servicios que reciben por parte de las entidades vinculadas a Plena Inclusión. Para asegurar la capacitación de las personas con discapacidad intelectual o del desarrollo como evaluadores de la calidad de vida de otras personas con discapacidad intelectual se ha desarrollado un programa de formación, evaluado externamente por expertos de la Universidad Autónoma de Madrid. El objetivo de esta formación, de la que ya se han desarrollado dos ediciones, fue contar con un grupo de personas con discapacidad intelectual o del desarrollo cualificadas para evaluar el impacto de los servicios en la calidad de vida de las personas.

#### **9.4.5. Programa Por Talento**

A través del Programa Por Talento<sup>18</sup>, gestionado por la Fundación ONCE y la Asociación Inserta Empleo<sup>19</sup>, la Unión Europea da respuesta a los principales objetivos estratégicos del Fondo Social Europeo, «haciendo del trabajo una opción real para todos, fomentando la empleabilidad, la inclusión social y la igualdad entre hombres y mujeres, impulsando especialmente la integración sociolaboral de las personas jóvenes, paradas de larga duración, inmigrantes, con discapacidad y en riesgo de exclusión del mercado de trabajo».

#### **9.4.6. Programas universitarios de formación para el empleo dirigidos a jóvenes con discapacidad intelectual**

Desde Fundación ONCE se apuesta por el desarrollo de experiencias que evidencien que la formación de personas con discapacidad intelectual en el entorno universitario en competencias profesionales generales, contando con una titulación emitida por la universidad, incida positivamente en su inserción laboral en diferentes sectores empresariales y suponga un crecimiento mutuo para el alumnado con y sin discapacidad. Para ello, se pretende implicar a las universidades, como agentes decisivos en la inclusión social. Diversas investigaciones señalan el valor de compartir espacios de formación, socialización, de aprendizaje y crecimiento entre alumnado con y sin discapacidad ya que supone un enriquecimiento mutuo y un valor social (Alcantud, Ávila y Asensi, 2000; Swain, Griffiths y Heyman, 2003; Alcedo y al., 2007) para la universidad.

#### **9.4.7. Proyecto EmcA (emprendimiento con apoyo)**

Este programa es una iniciativa de la Fundación ONCE (2017) que cuenta con el apoyo del Fondo Social Europeo y Citi, y en el que participan personas con discapacidad



y del movimiento asociativo. El objetivo de la iniciativa es acompañar proyectos que permitan ofrecer oportunidades sostenibles a personas con discapacidad de los colectivos beneficiarios del empleo con apoyo, entre los que se encuentran personas con discapacidad intelectual y del desarrollo, discapacidad auditiva, parálisis cerebral, salud mental, discapacidad física severa, entre otros.

El desarrollo de materiales que permiten la sistematización y replicabilidad de este tipo de iniciativas con mayores garantías de sostenibilidad, y la elaboración un catálogo de actividades empresariales que puedan desarrollar estos colectivos y a través de una metodología de emprendimiento con apoyo testada con las personas y entidades beneficiarias, definirán el referente esencial de un empoderamiento laboral basado en la vinculación relacional de, entre otros aspectos, el perfil de los participantes, las necesidades específicas, la formación adaptada al colectivo beneficiario, las funciones del preparador o el papel de las familias.

El objetivo de estas actuaciones es crear condiciones para modernizar los mercados laborales con objeto de incrementar los niveles de empleo y garantizar la continuidad de modelos sociales abiertos e inclusivos. Esto significa dotar a las personas de nuevas competencias con el fin de que la población activa actual y futura se adapte a las nuevas condiciones del mercado laboral, reducir el desempleo e incrementar la productividad laboral (Fundación ONCE – Fondo Social Europeo, 2018).

En definitiva, Carcedo (2015) destaca que «un mundo sin el empoderamiento de las personas con discapacidad en el empleo es un mundo que avanza sin cohesión social y solidaridad». Con todo, si hablamos de talento y empoderamiento laboral en las personas con discapacidad intelectual, tenemos que destacar que estas muestran lo mejor de sí mismas en su forma de vivir, en su forma de trabajar y en la manera de mostrar al mundo sus propias capacidades. Esa transparencia personal es lo que las hace únicas, la que aporta valor a la sociedad y a las organizaciones, además de tener la oportunidad de involucrarse en las mismas.

---

## REFERENCIAS

- Alcantud, F., Ávila, V., y Asensi, M.<sup>a</sup> C. (2000). *La integración de estudiantes con discapacidad en los estudios superiores*. Valencia: Servei de Publicacions de la Universitat de València, Estudi General.
- Alcedo, M. Á., León Aguado, A., Real Castelao, S., González González, M. y Rueda Ruiz, B. (2007). Una revisión actualizada de la situación de los estudiantes con discapacidad en la universidad, *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 3, 7-18.
- Bohlander, G. W. y Snell, S. A. (2009). Administración de recursos humanos. México: Cengage Learning.
- Carcedo, V. (2015). Un mundo sin el empoderamiento de las personas con discapacidad es un mundo sin cohesión social. Extraído el 10 de mayo de 2019 de: <https://www.port talento.es/Comunicacion/Noticias/Detalle/un-mundo-sin-el-empoderamiento-de-los-discapitados-es-un-mundo-sin-cohesion-social/482>.
- Chamberlin, J. (1997). A working definition of empowerment. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 20(4), 43-46.
- Dalziel, M., Cubeiro, J. C. y Fernández, G. (1996). *Las competencias: clave para una gestión integrada de los recursos humanos*. Barcelona: Ediciones Deusto.
- Davis, K. y Newstrom, J. W. (2003). *Comportamiento humano en el trabajo*. México: McGraw-Hill.
- De Asís, R. y Cuenca, P. (2012). *Capacidad jurídica y discapacidad: propuestas para la adaptación normativa*



- del ordenamiento jurídico español al art. 12 de la Convención Internacional sobre los Derechos de las personas con discapacidad. Informe «El tiempo de los derechos» n.º 23. Instituto de Derechos Humanos Bartolomé de las Casas. Madrid: Universidad Carlos III de Madrid.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.
- Hilton, M. (2005). The duties of citizens, the rights of consumers, *Consumer Policy Review*, 15(1), 6-12.
- Instrumento de Ratificación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, hecho en Nueva York el 13 de diciembre de 2006 (BOE núm. 96, de 21 de abril de 2008).
- Jericó, P. (2001). *Gestión del talento: del profesional con talento al talento organizativo*. Madrid: Prentice-Hall.
- Jover Torregrosa, D. (2012). *Educación, trabajar, emprender. Cuaderno de esperanza*. Barcelona: Icaria.
- Marshall, T. H. (1950). *Citizenship and social class and other essays*. Cambridge: Cambridge University Press (Ed. Castellano, 1998, *Ciudadanía y clase social*. Madrid: Alianza).
- Marshall, T. H. (1998). *Ciudadanía y clase social*. Madrid: Alianza Editorial.
- Mondy, R. W. y Noe, R. M. (2006). *Administración de recursos humanos*. México: Pearson, Sexta Edición.
- Moreno, L. (2000). *Ciudadanos precarios. La «última red» de protección social*. Barcelona: Ariel Sociología.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Obra Social Caja Madrid. Madrid: CERMI.
- Pardo, C. y Porras, J. (2011). La gestión del talento humano ante el desafío de las organizaciones competitivas. *Revista Gestión y Sociedad*, 4(2), 167-183, julio-diciembre 2011.
- Pastor, E. (2004). La participación ciudadana en el ámbito local, eje transversal del trabajo social comunitario. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 12, 103-138.
- Peña, J. (2000). *La ciudadanía hoy: problemas y propuestas*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Rappaport, J. (1977). *Community psychology: Values, research and action*. Nueva York: Rinehart and Winston.
- Rappaport, J. (1981). In praise of paradox: A social policy of empowerment over prevention. *American Journal of Community Psychology*, 9, 1-25.
- Rappaport, J. (1987). Terms of empowerment/exemplars of prevention: Toward a theory for community psychology. *American Journal of Community Psychology*, 15(2), 121-148.
- Rappaport, J. (1994). Empowerment as a guide to doing research: Diversity as a positive value. En E. J. Trickett, R. J. Watts, y D. Birman (eds.). *Human diversity*. Nueva York: Plenum.
- Rappaport, J. (1995). Empowerment meets narrative: Listening to stories and creating settings. *American Journal of Community Psychology*, 23, 122-139.
- Rappaport, J. (2005). Community psychology is (thank God) more than science. *American Journal of Community Psychology*, 35, 231-238.
- Senso, E. (2011). *El empoderamiento en el contexto de la cooperación para el desarrollo*. Proyecto Kalú. Tesis de Máster. Extraído el 10 de diciembre de 2013 de: [https://kaluinstitute.org/wp-content/uploads/attachments/El\\_poder\\_de\\_los\\_desempoderados-Esther-Senso.pdf](https://kaluinstitute.org/wp-content/uploads/attachments/El_poder_de_los_desempoderados-Esther-Senso.pdf)
- Swain, J., Griffiths, C. y Heyman, B. (2003). Towards social model approach to counselling disabled clients. *British Journal of Guidance and Counselling*, 31(1), 137-152.
- Wallerstein, E. (2006). La construcción histórica de las ciencias sociales desde el siglo XVIII hasta 1945. *Abrir las Ciencias Sociales* (pp. 3-36). México: Siglo XXI.
- World Health Organization (2008). *Closing the gap in a generation: Health equity through action on the social determinants of health*. Final Report of the Commission on Social Determinants of Health. Ginebra: CSDH.
- Zimmerman, P. (2000). Empowerment theory: Psychological, organizational and community levels of analysis. En J. Rappaport y E. Seidman (eds.), *Handbook of Community Psychology*, (pp. 43-64) Nueva York: Kluwer Academic Plenum.
- IV Plan Estratégico de FEAPS. Extraído el 22 de abril de 2019 de: <http://www.plenainclusion.org/informate/publicaciones/iv-plan-estrategico-de-feaps-plena-inclusion-2011-2014>
- Modelo de Calidad FEAPS. Extraído el 29 de marzo de 2019 de: [https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/modelo\\_calidad.pdf](https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/modelo_calidad.pdf).
- Plena Inclusión (2010). *Defendemos nuestros derechos en el día a día*. Extraído el 27 de marzo de 2019 de: [http://www.plenainclusion.org/sites/default/files/imprimir\\_238.pdf](http://www.plenainclusion.org/sites/default/files/imprimir_238.pdf)

14 La Fundación ONCE es un «instrumento de cooperación y solidaridad de los ciegos españoles hacia otros colectivos de personas con discapacidad para la mejora de sus condiciones de vida. Además de la propia ONCE, como entidad fundadora, están presentes en la Fundación ONCE, a través de su Patronato, máximo órgano de gobierno, las principales organizaciones de personas con discapacidad de España» [www.fundaciononce.es](http://www.fundaciononce.es)

15 Es la marca de una empresa como empleador. En otras palabras, la imagen que tiene una compañía no solo hacia sus clientes, sino también hacia sus propios empleados y, sobre todo, la imagen que perciben sus posibles candidatos.

16 Ahora llamada Plena Inclusión (<http://www.plenainclusion.org>).

17 Véase la página web de difusión de los 13 acuerdos de Toledo 10 (<http://www.toledo10.org/>).

18 Para una mayor información puede acceder a la siguiente web: [www.portalento.es](http://www.portalento.es)

19 Entidad sin ánimo de lucro de la Fundación ONCE; nace con la misión de diseñar, gestionar y llevar a cabo el Programa Por Talento. Este instrumento cuenta con la cofinanciación del Fondo Social Europeo (FSE) y de la propia Fundación ONCE ([www.fsc-inserta.es](http://www.fsc-inserta.es)).

# 10

## **La enseñanza del inglés como L2 para personas con discapacidad intelectual: gamificación y técnicas de motivación**

NURIA FERNÁNDEZ-QUESADA  
ROCÍO MUÑOZ MORENO

### **RESUMEN**

La escasa atención académica que recibe la enseñanza de idiomas a personas con discapacidad intelectual, así como las reticencias que pueda provocar en determinados sectores educativos o familiares (Calderón, 2013; Thordardottir, 2010), impulsan iniciativas dispuestas a demostrar que el aprendizaje de una segunda lengua no solo es posible, sino ventajoso para este tipo de alumnado. En este artículo se presenta la metodología llevada a cabo en la asignatura de inglés del Título Propio «Formación para el empleo y la vida autónoma de personas con discapacidad intelectual» (FEVIDA), que se ha desarrollado en la Universidad Pablo de Olavide durante los cursos 2017/18 y 2018/19. La experiencia, centrada en una metodología comunicativa y en técnicas de gamificación, arroja unos resultados que desafían prejuicios institucionales y establecen las bases para el desarrollo de ediciones futuras.

### **10.1. CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO Y DERECHO AL APRENDIZAJE DE UN SEGUNDO IDIOMA**

En los últimos años se ha observado un aumento considerable de la concienciación y la sensibilización hacia el mundo de la discapacidad intelectual (en adelante, DI). Hoy en día, se trata de un colectivo mucho más visible que hace unas décadas, hecho que demuestra la mayor accesibilidad de estas personas a diferentes esferas de participación de la sociedad. Esta situación es fruto de un recorrido histórico que es preciso conocer para entender en profundidad la situación actual de las personas con DI en España.

En efecto, la noción de discapacidad ha ido evolucionando con el tiempo, desde un enfoque que se había centrado exclusivamente en las limitaciones de la persona, hasta otros enfoques o modelos que incorporan el contexto como barrera o elemento facilitador para la plena inclusión. Se entiende, por fin, que la responsabilidad de adaptarse al sistema o a las estructuras establecidas no puede recaer nunca más sobre

estas personas, sino sobre la propia estructura de la sociedad, que debe ser la responsable de dar cabida e integrar a todas las personas que la conforman sin distinciones.

Realizando un simple análisis del recorrido que ha experimentado la terminología utilizada en el marco legal para designar a las personas con discapacidad en España (véase la tabla 10.1), se pueden extraer conclusiones sobre las ideas o concepciones que subyacen tras dichos términos. De esta forma, se puede observar el cambio que se ha producido en el paradigma desde el que se aborda la discapacidad y, consecuentemente, el modo en el que se regula.

TABLA 10.1

*Términos utilizados en el marco legal para designar a las personas con discapacidad en España (1910-1978)*

Fecha	Legislación	Término
1910	Real Decreto para la Creación del Patronato Nacional de Sordomudos, Ciegos y Anormales.	Anormal
1931	Decreto para el ingreso en el cuerpo de inválidos militares de los Jefes y Oficiales de la Armada declarados inútiles por pérdida total de la visión.	Inútil
1934	Decreto para la Creación del Patronato Nacional de Cultura de los Deficientes.	Deficiente
1940	Orden para Asociaciones de Inválidos para el trabajo.	Inválido
1970	Orden para el Texto Refundido de la Legislación sobre asistencia a los subnormales en la Seguridad Social.	Subnormal
1978	Constitución de 1978.	Minusvalía Discapacidad

FUENTE: elaboración propia a partir de Verdugo et al. (2001).

A partir de la Constitución de 1978, comienza en España una nueva etapa en el tratamiento jurídico y social de las personas con discapacidad. El artículo 14 establece un precepto constitucional que determina que todos los individuos somos iguales ante la ley y que ninguna característica personal podrá generar un tratamiento jurídico discriminatorio (Verdugo et al., 2001).

En España existen 3.787.447 personas con algún tipo de discapacidad en el año 2018, lo que representa algo más del 8 % de la población total (Observatorio Estatal de la Discapacidad, 2018).

Según las cifras oficiales de matriculación en enseñanzas no universitarias del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en el curso 2015/2016 se matricularon 8.158.605 estudiantes en España, de los cuales 181.530 (algo más del 2 % del alumnado) eran reconocidos como alumnos o alumnas con necesidades especiales de apoyo educativo por causa de discapacidad (ACNEE). El acceso a la escolarización inclusiva y

en igualdad de condiciones, con los apoyos necesarios y en las mismas aulas que el resto de los niños y niñas, es actualmente para las personas con discapacidad un derecho, como así lo contempla la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), firmada, ratificada y vigente en España desde 2008 (Observatorio Estatal de la Discapacidad, 2018).

En línea con la evolución del término «discapacidad» y con la mayor sensibilización de la sociedad y de los poderes políticos en torno a los factores contextuales que posibilitan u obstaculizan la plena participación de las personas con discapacidad en la sociedad, se han dado algunos avances en materia legislativa. Un ejemplo de ello es la Ley Orgánica 4/2007, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001 de Universidades en su disposición adicional vigésima cuarta, relativa a la inclusión de las personas con discapacidad en las universidades.

No obstante, a pesar de los esfuerzos realizados desde el marco legal, y aunque el nivel formativo de las personas con DI haya experimentado una evolución positiva en los últimos años, estos avances no pueden considerarse suficientes, y queda mucho camino por recorrer.

Los datos publicados muestran la existencia de una brecha importante en el acceso a la formación en el caso de las personas con DI, ya que alrededor de un tercio de estas personas no tienen ningún tipo de estudios (no sabe leer ni escribir). Aunque este porcentaje se ha reducido algo más de un 3 % en los últimos seis años, además de incrementarse sensiblemente el porcentaje de población con estudios secundarios o de formación profesional, estos avances no parecen ser suficiente.

Estas cifras, *a priori*, pueden entenderse dadas las mayores necesidades de este colectivo, relacionadas en la mayoría de los casos con dificultades importantes en el aprendizaje y la necesidad de realizar una mayor adaptación de los itinerarios formativos, las metodologías educativas implementadas y la propia formación del profesorado. No obstante, esta realidad no hace más que subrayar la necesidad de implementar políticas y recursos que traten de reducir la brecha, en primer lugar, entre las personas con discapacidad y el conjunto de la población y, en segundo lugar, entre la población con discapacidad en su conjunto y las personas con DI.

Si bien es cierto que se están comenzando a implementar una serie de iniciativas destinadas a mejorar la inclusión de las personas con discapacidad intelectual en el ámbito universitario<sup>20</sup>, fomentando la empleabilidad y la vida autónoma de este colectivo en nuestro país, aún se tratan de estrategias pioneras que necesitan afianzarse y establecerse como parte estructural de las políticas educativas que se desarrollan.

El aprendizaje de idiomas es otro de los ámbitos en los que tradicionalmente han venido siendo excluidas las personas con DI, llegando a considerarse como un elemento secundario que ha sido escasamente implantado en los itinerarios formativos destinados a este colectivo. En este sentido, parece necesario superar las barreras y prejuicios que en muchos casos existen a la hora de incorporar el aprendizaje de idiomas en los itinerarios

formativos de personas con DI. Desde el marco social y educativo, existen algunos interrogantes que, tanto padres como profesionales, se plantean en torno a las ventajas o inconvenientes derivadas del aprendizaje de una segunda lengua. En algunos casos existe la creencia de que aprender una L2 podría producir retrasos en el dominio de la primera lengua, estudios como el de Rabazo y Gómez (2018) tratan de clarificar algunas cuestiones en torno a este tema y desmentir algunas creencias extendidas alrededor del mismo.

Aunque el aprendizaje de un segundo idioma es un proceso arduo, con una adaptación pedagógica de los contenidos y una adecuación a las necesidades particulares del alumnado con DI, se podrían reducir considerablemente los obstáculos que existen en el acceso, con igualdad de oportunidades al aprendizaje de idiomas. Ignacio Calderón (2013), psicólogo experto en la materia y fundador y director del Instituto de Neuropsicología y Psicopedagogía Aplicadas (INPA) en Madrid, insiste en que la incorporación de una segunda lengua no produce retrasos en el aprendizaje de la primera. Del mismo modo opinan algunos padres de hijos con DI, que comparten su experiencia en el blog sobre educación «Educar con sentido».

Una muestra del poco interés que ha despertado este tema en los últimos años puede desprenderse del escaso número de artículos que existen sobre la materia. Autoras como Rabazo y Gómez (2018) han analizado la literatura existente sobre el bilingüismo y el aprendizaje de idiomas en personas con DI desde 1991 hasta el año 2016. En este período de 25 años tan solo localizaron 11 artículos científicos sobre la materia. En dicha revisión, diferentes estudios empíricos, aunque escasamente representativos, desmienten que el aprendizaje de una L2 sea contraproducente en los casos analizados (véanse Kay-Raining et al., 2005; Edgin et al., 2011 y Cleave, 2014).

Aunque se necesita ahondar más en este asunto e investigar nuevas metodologías para la enseñanza de idiomas en personas con DI, la escasa literatura existente al respecto parece refutar la hipótesis de que el aprendizaje de una segunda lengua pueda dificultar o interferir en el aprendizaje de la lengua nativa. Sin embargo, esta idea aún se mantiene en algunos ámbitos profesionales, que continúan desaconsejando a los padres enseñar a sus hijos con DI otros idiomas (Thordardottir, 2010).

En este sentido, se precisa la elaboración de un marco teórico bien fundamentado que recoja la multidimensionalidad de variables y factores que pueden incidir en el proceso de aprendizaje de idiomas en las personas con algún tipo de DI. Ampliar la base de conocimiento sobre esta temática permitirá adaptar tanto los contenidos a tratar como las metodologías educativas más idóneas, según los distintos perfiles de alumnado. Una de las metodologías educativas que está tomando fuerza en los últimos años es el uso de la gamificación en la enseñanza. Según Werbach y Hunter (2012) la gamificación consiste en la utilización de estructuras, características, dinámicas y estéticas propias del juego en ámbitos de naturaleza no lúdica.

En esta línea, autores como Vidal, López, Marín y Peirats (2018) han realizado un

estudio bibliométrico sobre el uso actual de las distintas estrategias de gamificación en personas con DI. El objetivo de este análisis es comprobar si la gamificación puede convertirse en un elemento inclusivo e integrador que posibilite la oportunidad de aprender, trabajar, relacionarse y disfrutar mediante el juego. Con esta finalidad, presentan un estado de la cuestión sobre los avances en la investigación que han ido surgiendo alrededor de la gamificación y la DI. Asimismo, ofrecen una panorámica de las experiencias que se están llevando a cabo en algunos centros educativos y los beneficios pedagógicos que se obtienen. En los diez estudios sobre intervenciones gamificadas en el alumnado con DI publicados en revistas científicas que analizan estos autores<sup>21</sup>, se obtienen resultados positivos y se observan mejoras en numerosas áreas de desarrollo.

A pesar de los alentadores resultados obtenidos, la mayor parte de estas experiencias se han dirigido al entrenamiento de habilidades sociales, la resolución de problemas y la mejora de la participación del alumnado con DI. Queda, por tanto, una amplia diversidad de ámbitos o vertientes educativas en las que explorar su aplicación y analizar los resultados obtenidos en relación con el aprendizaje de alumnos con DI.

Con la finalidad de aunar dos vertientes, hasta ahora poco exploradas, como son el aprendizaje de idiomas en personas con discapacidad intelectual y el uso de nuevas metodologías educativas como la gamificación, la finalidad de este capítulo es ahondar en el análisis de los beneficios que esta metodología podría generar en el aprendizaje de idiomas del alumnado con DI.

## **10.2. METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA DE UNA L2 PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL**

La Junta de Andalucía, a través de sus Instrucciones de 8 de marzo de 2017, actualizaba el «protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa» para todos los centros docentes andaluces sostenidos con fondos públicos. Entre las muchas medidas recogidas en el protocolo, se encuentran las siguientes:

- Uso de metodologías inclusivas que se fundamenten en el trabajo cooperativo por grupos o parejas, en el aprendizaje por proyectos y por tareas.
- Extensión de los plazos de ejecución adaptados a las capacidades del alumnado.
- Adaptación de los programas a las necesidades y características de los estudiantes.
- Métodos de evaluación alternativos.

Sobre estas directrices descansan las bases de un módulo de inglés integrado dentro del título propio «Formación para el empleo y la vida autónoma de personas con



discapacidad intelectual», impartido en la Universidad Pablo de Olavide durante los cursos 2017/2018 y 2018/2019. El alumnado, constituido por 17 adultos de hasta 29 años, presentaba distintos grados de discapacidad y de contacto con el inglés como lengua extranjera, lo que ofrecía, desde el inicio, un desafío docente.

En consonancia, se optó por un enfoque comunicativo, según el cual todo aprendizaje de lenguas satisfactorio implica la práctica del lenguaje en situaciones comunicativas de la vida real antes que el estudio normativo de la lengua. En este enfoque, la L2 se convierte en herramienta para solucionar problemas relacionados con una determinada tarea, mientras que la interacción supone un componente verdaderamente esencial de la adquisición lingüística. Este planteamiento cobra solidez con la incorporación de la tecnología a las nuevas tendencias educativas, que refuerzan la colaboración como una herramienta muy efectiva en el proceso de aprendizaje: los alumnos no solo interaccionan para crear proyectos, sino que aprenden del trabajo de sus compañeros (Keser, Huseyin y Ozdamli 2011: 108).

Entre las técnicas que favorecen la colaboración y la interacción se encuentra la «gamificación» (neologismo derivado del inglés *gamification*). En líneas generales, se trata de la activación del pensamiento lúdico para atraer y motivar la resolución de problemas (Zichermann y Cunningham, 2011). La gamificación, en el ámbito educativo, tiene como objeto implicar a los alumnos, motivarlos, promover la acción y conducir al aprendizaje mediante la solución de problemas, ejercicios, tareas, etc. Como se verá a continuación, esta técnica ha estado presente en todas las sesiones y ediciones del curso de inglés y ha producido resultados excelentes en la motivación de los alumnos, aunque también ha derivado en contratiempos que se subsanaron en la segunda edición. La herramienta utilizada con mayor profusión durante el curso 2017/2018 es Kahoot, una plataforma gratuita que permite elaborar test evaluables de respuesta múltiple, ordenación, distribución de elementos, etc. El enlace del test puede ser compartido por individuos o grupos que compiten a través de un dispositivo electrónico para dar la respuesta correcta a las preguntas en el menor tiempo posible.

En cuanto a la estructura de las sesiones, dentro del enfoque comunicativo cobra especial relevancia el aprendizaje por tareas. La tarea ha sido descrita en la literatura como una actividad donde «meaning is primary, learners are not given other people's meanings to regurgitate» (Skehan, 1998) y donde «learners use whatever target language resources they have in order to solve a problem, do a puzzle, play a game or share and compare experiences» (Willis y Willis, 1998) (citada en Willis, 2004: 15). De esta forma, el aspecto lingüístico que se va a estudiar no está completamente definido, sino que el acento recae en los recursos del alumnado para completar la tarea que, a menudo, irá flanqueada por una tarea previa (*pre-task*) y una tarea final (*post-task*). Para enriquecer el proceso de aprendizaje, junto a las tareas, se han empleado ejercicios diversos destinados a estimular la atención y la concentración al principio y al final de las sesiones. Igualmente, y continuando con las medidas de la Junta de Andalucía



anteriormente señaladas, se ha trabajado por proyectos, si bien realizados de manera individual para fomentar el trabajo autónomo y cumplir así con una de las prioridades del programa formativo.

Por lo que respecta a las herramientas que se emplearon en el desarrollo de las sesiones, se contó con medios electrónicos como la tableta (solo en el primer curso), el teléfono móvil, el proyector y el ordenador con conexión a Internet, así como otros más tradicionales como la pizarra. En cuanto a los materiales, se utilizó material audiovisual diverso (vídeos y kahoots, fundamentalmente), fichas de vocabulario y el libro de texto. En cuanto a este último, se siguió el *New Burlington English for Adults* (2007), aunque su uso se limitó a un número escaso de páginas en las dos primeras lecciones debido al bajo nivel de competencia lingüística en la L2 y al enfoque comunicativo del curso donde, como se ha dicho, se dio mayor relevancia al aprendizaje por proyectos y por tareas.

Por último, para la evaluación se siguió el artículo 15 de la Orden de 14 de julio de 2016, de la Junta de Andalucía, en el que se recomienda una evaluación basada en la observación del progreso individual y se anima a utilizar distintos instrumentos, procedimientos y métodos. La evaluación quedó desglosada como sigue:

- Participación y ejecución de tareas de clase (40 %). (Se valoró muy especialmente la actitud colaborativa).
- Realización de proyectos (35 %).
- Entrega de fichas y tareas no presenciales (25 %).

TABLA 10.2  
*Programación docente FEVIDA-INGLÉS*

	Actividad/tarea/proyecto	Objetivo	Respuesta generada/cumplimiento
DÍA 1 20/02/18	Presentación del curso y de los alumnos en inglés.	Detectar el nivel de los alumnos.	Participación con distintos niveles de expresión oral y corrección gramatical.
	Ejercicio escrito: rellenar un diálogo con saludos (libro de texto).	Practicar o consolidar el saludo de presentación.	Distintos grados de corrección según la familiaridad con la fórmula del saludo.
	Escritura de los números del 1 al 20 en su forma escrita.	Averiguar si los alumnos conocen los números en inglés en su forma oral y escrita.	Distintos grados de corrección en la articulación oral y la expresión escrita.
	Vídeo de YouTube para repasar el vocabulario de los colores.	Revisión del léxico sobre los colores.	En general, el alumnado conoce los colores.
	Kahoot por parejas en formato <i>jumbled</i> con vocabulario de colores.	Repaso y fijación del léxico relacionado con los colores de forma	Se genera confusión inicial. Kahoot presenta la palabra del color (por ejemplo, amarillo) con una etiqueta

	Realizado desde la tableta.	lúdica mediante la asociación de palabra e imagen.	roja. Los alumnos se guían por el color que ven, no por la palabra.
	Kahoot por parejas en formato <i>jumbled</i> con los números del 1-100 para ordenarlos de mayor a menor o a la inversa. Realizado en la tableta.	Comprobar que conocen los números y su orden correcto.	En general, no pueden ordenar a partir del 30. Se cambia el ejercicio por números del 1 al 20.
DÍA 2 27/02/18	Se enuncian los pronombres de sujeto en voz alta. Se cumplimenta una tabla de los pronombres sujeto.	Aprendizaje y recordatorio de los pronombres, relacionando grafía con sonido.	El 50 % del grupo tuvo dificultades para relacionar la pronunciación con la grafía. Cumplimiento autónomo parcial.
	Completar una tabla con el verbo «to be» en forma afirmativa.	Aprendizaje/repaso del verbo «to be».	Buena respuesta en general. Los alumnos se guían por una tabla del libro de texto.
DÍA 2 27/02/18	Kahoot por parejas en formato <i>quiz</i> sobre el uso del verbo «to be» en afirmativo presente. Deben elegir entre tres opciones. Realizado en la tableta.	Refuerzo sin guía sobre la forma correcta del verbo.	El 50 % de la clase comete errores, sobre todo al principio del ejercicio. Cumplimiento autónomo parcial.
	Kahoot por parejas en formato <i>quiz</i> para repasar los saludos y la presentación.	Repaso sobre la forma correcta del pronombre y el saludo o presentación.	El 50 % de la clase comete errores, sobre todo al principio del ejercicio. Cumplimiento parcial del objetivo.
	Vídeo en el que se visualizan alimentos mientras se escucha el nombre.	Relacionar sonido e imagen del alimento.	La mayoría recuerda alimentos en inglés y pueden pronunciar su nombre.
	Práctica oral de la estructura oracional interrogativa con el auxiliar «do» (do you like...?) y vocabulario de alimentos.	Repaso del vocabulario sobre alimentos y de la fórmula interrogativa con auxiliar.	Todos participan y expresan correctamente sus preferencias.
	Tarea para casa: ficha en la que se relacionan nombres de alimentos con su imagen mediante un número.	Repaso del vocabulario sobre alimentos.	Problemas con algunos alimentos que aparecían en la ficha y no se habían visto previamente en clase.
DÍA 3 6/03/18	Proyecto evaluable no presencial: etiquetar un mínimo de 10 alimentos que encuentren en la nevera de casa y hacerles una foto. Aportar presentación en Power-Point, grabación en un <i>pendrive</i> o envío de correo electrónico con las fotos.	Ejecutar un proyecto con elementos transversales: aprendizaje de idiomas y uso de TIC (ordenador, correo electrónico, dispositivos externos).	Muy buena acogida del proyecto. Los alimentos están bien etiquetados. Algunos alumnos (3) no presentan el mínimo de 10 ítems, otros presentan el doble. Algunos aportan un PowerPoint, otros envían WhatsApp a su coordinadora, otros traen un <i>pendrive</i> con las fotos. Algunos reconocen haber recibido ayuda.

DÍA 3 6/03/18	<i>Going shopping</i> : se reparten pequeños cuadros de papel con alimentos dibujados y dinero falso. Deben tomar turnos a la hora de comprar y vender alimentos.	Ejecutar la tarea con elementos transversales: aprendizaje de idiomas, matemáticas (contar, sumar, restar y multiplicar con dinero) y aspectos para la formación integral.	Tras cierta dificultad inicial, los más avanzados se centran en obtener el mayor beneficio económico (máximo número de alimentos al menor coste). Participación de toda la clase. Algunos alumnos necesitan ayuda con las operaciones matemáticas.
	Kahoot por parejas en formato <i>quiz</i> : elegir entre tres opciones la traducción al inglés del alimento escrito en español. Realizado en la tableta.	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Repaso de los nombres de los alimentos sin refuerzo pictórico.</li> <li>— Correlación entre la grafía española y la inglesa.</li> </ul>	El 50 % del alumnado comete errores al inicio del ejercicio, confundido por el color que Kahoot asigna aleatoriamente al nombre de cada alimento (por ejemplo, «orange» puede aparecer escrito en verde).
	Kahoot por parejas en formato <i>quiz</i> : elegir entre tres opciones la traducción adecuada del nombre en español (por ejemplo, «tren»>«train»). Realizado en la tableta.	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Introducción a los nombres de los medios de transporte.</li> <li>— Correlación entre la grafía española y la inglesa.</li> </ul>	El 50 % del alumnado presenta dificultades al principio del ejercicio con el vocabulario que no guarda similitudes con el español («plane»>«avión»).
	Vídeo de YouTube sobre las preposiciones ON/UNDER/IN y ejecución de una dinámica gestual para recordar estas y otras preposiciones.	Introducción a las preposiciones y a su uso.	Respuesta muy favorable a la dinámica gestual para recordar las preposiciones.
DÍA 4 13/03/18	Proyección de una ficha con nombres e imágenes de prendas de vestir.	Introducción al vocabulario relacionado con la vestimenta.	Un tercio del grupo estaba familiarizado con el nombre de algunas prendas.
DÍA 4 13/03/18	Nombrar las prendas de vestir de las personas que integran el grupo. Reparto de una ficha en la que debían etiquetar las prendas dibujadas.	Relacionar las prendas de vestir con la grafía inglesa del nombre y su pronunciación.	El 50 % del grupo realiza la actividad con diligencia. La otra mitad encuentra dificultades a la hora de relacionar grafía e imagen.
	Proyecto no presencial: etiquetar un mínimo de 10 prendas de vestir y hacerles una foto. Debían hacer una presentación en PowerPoint, grabación en un <i>pendrive</i> o un envío de correo electrónico con las fotos.	Ejecutar el proyecto con elementos transversales: aprendizaje de idiomas, TIC (ordenador, correo electrónico, dispositivos externos) y aspectos para la formación integral (qué ropa necesito para vestir).	Muy buena acogida del proyecto. Las prendas están bien etiquetadas. Algunos alumnos presentan menos de 10 ítems. Algunos aportan un PowerPoint, otros envían WhatsApp con las fotos a su coordinadora, otros aportan un <i>pendrive</i> con las fotos. Algunos reconocen haber recibido ayuda.
	Kahoot por parejas en formato <i>quiz</i> para elegir entre tres opciones la traducción al inglés del nombre de la prenda en español (por ejemplo, «jeans»>«vaqueros»). Realizado en la tableta.	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Repaso de los nombres de las prendas de vestir sin refuerzo pictórico.</li> <li>— Correlación entre la grafía española y la inglesa.</li> </ul>	La mitad del alumnado presenta dificultades al principio del ejercicio con el vocabulario que no presenta similitudes con el español («scarf»>«pañuelo»).

	Ficha con balones recortables que debían pegar en el lugar correcto según la preposición indicada.	Repaso de las preposiciones mediante una actividad manual y transversal (aprendizaje de una segunda lengua y localización de objetos en el espacio).	Actividad ejecutada de manera correcta. La mitad del grupo requiere ayuda para situar los balones correctamente.
	Ficha para completar oraciones con la preposición correcta, según la posición del objeto dibujado.	Práctica escrita sobre preposiciones.	Buena ejecución de la actividad, si bien algunos alumnos siguen necesitando ayuda.
DÍA 4 13/03/18	Vídeo de YouTube para nombrar las partes del cuerpo. Nombrar las partes del cuerpo del compañero o de la compañera tocando o señalando.	Aprender los nombres de las partes del cuerpo en inglés.	Actividad bien recibida por el grupo. Un tercio, el más avanzado, estaba familiarizado con el vocabulario corporal. Motivación por señalar y por tener contacto físico con los compañeros.
	Ficha para identificar partes del cuerpo.	Practicar la grafía de las partes del cuerpo.	El contraste entre las grafías española e inglesa causa confusión y frustración a la mitad del grupo, que requiere ayuda.
	Ficha para completar preposiciones.	Repaso de las preposiciones.	Un tercio del grupo ejecuta el ejercicio correctamente. El resto requiere ayuda en mayor o menor medida.
	Crucigrama con las partes del cuerpo.	Repasar los nombres de las partes del cuerpo mientras se introducen factores de agilidad mental, concentración, reconocimiento de patrones y trabajo individual.	La división en columnas verticales y horizontales, unido a la doble tarea de asociar definiciones a una grafía en lengua inglesa, causa confusión y frustración en la mitad del grupo, que requiere ayuda. Cumplimiento autónomo parcial.
DÍA 5 20/03/18	Se presenta el dibujo de una oficina con elementos etiquetados («desk», «chair», «bin»...)	— Introducir vocabulario de oficina y de clase. — Relación de objeto y grafía del nombre en inglés.	Un tercio del grupo está familiarizado con la mayoría de etiquetas. Otro tercio desconoce por completo los nombres de los objetos.
	Se nombran en voz alta los objetos del aula.	Repaso del vocabulario de oficina	Tarea ejecutada con éxito por el grupo, que se sirve de la ficha anterior como guía.
DÍA 5 20/03/18	Dibujar la oficina ideal y etiquetar su mobiliario y los objetos contenidos en la misma.	Actividad transversal para el aprendizaje de vocabulario, el estímulo de la creatividad artística y la localización espacial de objetos.	Aproximadamente, un tercio del grupo se muestra reticente a dibujar. No se sienten cómodos frente a los que muestran mayor habilidad.
	Introducción al léxico relacionado con las profesiones. Uso de la fórmula de pregunta	Cierre del seminario formativo con vocabulario sobre las profesiones como	Motivación general del grupo por expresar el trabajo deseado.

«What's your dream job?» y reflexión previa a la  
respuesta «I would like to be posible inserción  
a...». laboral real de los  
alumnos.

FUENTE: elaboración propia

### **10.3. FEVIDA: MÓDULO DE INGLÉS CURSO 2017/2018**

En el primer año de implementación del seminario se impartieron cinco sesiones de tres horas cada una, con un descanso de media hora, por lo que el período formativo fue de 15 horas. El grupo, formado por 14 alumnos, mostraba distintos niveles de familiaridad con la lengua inglesa. La heterogeneidad del grupo acabó convirtiéndose en el principal obstáculo para desarrollar la planificación docente con éxito. Este aspecto se refleja en la tabla 10.2, en la que se detallan la programación de cada sesión, los objetivos de cada actividad, tarea o proyecto, una evaluación del cumplimiento de los mismos y el nivel de respuesta del alumnado.

### **10.4. APRENDIENDO INGLÉS (FEVIDA). CURSO 2018/2019**

Dadas las dificultades observadas durante el curso 2017/2018, en la segunda edición del taller, impartida por la misma docente, se decidió hacer una división en dos grupos de 8 alumnos, según los conocimientos de inglés que el alumnado mostrara en la primera sesión. Para el diagnóstico, se les pidió de una forma lúdica que contaran del 1 al 10, que enunciaran los pronombres personales y que se presentaran en inglés. Una vez realizada la división, se despidió a los alumnos del grupo B, de menor nivel, hasta la sesión correspondiente. En ningún momento se reveló que se trataba de una escisión por niveles, sino de una decisión meramente operativa. El grupo A y el grupo B coincidieron, por tanto, en la primera sesión y realizaron las mismas actividades.

El número total de horas programadas para el seminario (16) quedó dividido en 8 horas por grupo. Esto supuso una reducción considerable del programa impartido el año anterior, en el que el grupo al completo recibió instrucción durante 15 horas. Sin embargo, como contrapartida, se generó mucha menos frustración en el aula, ya que los grupos resultaban más homogéneos en su rendimiento. Además, se eliminaron aquellos ejercicios que habían planteado mayor dificultad en la edición anterior, y se incorporaron aspectos en los que los alumnos del año anterior se habían mostrado deficitarios, como la práctica de los números. Las actividades y ejercicios con Kahoot, aunque habían generado gran interés y motivación en 2017/2018, se eliminaron por la confusión a la que habían inducido a parte del alumnado. A cambio, se incorporaron nuevas dinámicas con el cuerpo y el movimiento que suscitaron gran entusiasmo.

Trabajar con menos alumnos permitió, asimismo, el desarrollo de dinámicas de superación en el caso de algunos diagnósticos y comportamientos, como podrá observarse en las tablas 10.3 y 10.4 presentadas a continuación.

TABLA 10.3  
*Secuenciación del seminario para el curso 2018/2019. Grupo A*

Sesión	Actividad/tarea/proyecto	Objetivo	Respuesta generada/cumplimiento
DÍA 1 16/01/2019	Presentación del curso y de alumnos en inglés.	Detectar el nivel de los alumnos y proceder a la división en dos grupos.	Participación con distintos niveles de expresión oral y corrección gramatical.
	Introducción a los pronombres personales: se les pide que escriban a los compañeros el pronombre «I» en el pulgar, por ser el dedo con el que nos señalamos a nosotros mismos. «You» se escribe en el índice por ser el dedo que señala a los demás. «S/he» se escribe en el dedo corazón. Se hace lo mismo con la mano contraria para los pronombres en plural.	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Aprendizaje de los pronombres personales, asociando grafía y sonido a una parte del cuerpo.</li> <li>— Promover el trabajo cooperativo y un leve contacto físico que ayude al alumno diagnosticado de autismo.</li> </ul>	Respuesta entusiasta del grupo, a excepción del alumno con autismo, que se niega a que los compañeros le escriban los pronombres en los dedos para evitar así el contacto físico.
	Continuación de la actividad anterior: cuando los pronombres están visibles, los dedos pulgar, índice y corazón están proyectados hacia fuera, simulando una pistola de juguete. Juegan a señalarse a sí mismos y a los demás leyendo de la yema de los dedos. Los primeros en terminar celebran que han ganado disparando al aire con las pistolas simuladas por las dos manos («bang, bang»).	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Afianzar el recuerdo de los pronombres personales asociándolos a una parte del cuerpo.</li> <li>— Estimular la motivación intrínseca (ganar para poder disparar al aire en señal de victoria).</li> </ul>	Respuesta entusiasta por parte de todo el grupo. Toman las riendas del juego y lo repiten varias veces para intentar ganar. Les emociona repetir la onomatopeya «bang, bang!». El alumno autista, finalmente, decide participar en el juego y se escribe los pronombres en los dedos.
DÍA 1 16/01/2019	Se enuncian los números del 1 al 7. Cada alumno representa un número en inglés que deben escribir con letra. Después pronuncian el número en voz alta, siguiendo la cadena de los compañeros/números que lo flanquean. Luego se enuncian también al revés (7-1).	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Averiguar si los alumnos conocen los números en inglés en su forma oral y escrita.</li> <li>— Contrarrestar la actitud impaciente de</li> </ul>	Distintos grados de corrección en la articulación oral y la expresión escrita. Las alumnas avanzadas y con actitud impaciente se ven obligadas a respetar turno. Cuando no lo hacen, todos pierden y tienen que empezar de nuevo.

		dos alumnas y fomentar el trabajo cooperativo.	
	Se facilita una ficha con los números del 1 al 100. La secuencia del 1 al 7 se aumenta en sucesivos turnos hasta que se llega al 20.	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Practicar los números en inglés en su forma oral.</li> <li>— Fomentar la concentración, la competencia matemática y el trabajo cooperativo.</li> </ul>	Distintos grados de corrección. Participación entusiasta y colaborativa de todo el grupo para no romper la secuencia de números. Las alumnas con actitud impaciente consiguen adaptarse al grupo.
	La profesora dicta los números en inglés del 1 al 20 de forma aleatoria y los alumnos deben escribirlos numéricamente en su cuaderno. Luego se leen los números en español y deben señalar su grafía en inglés sobre la ficha.	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Practicar los números en inglés en su forma oral y escrita.</li> <li>— Fomentar la concentración y la competencia matemática.</li> </ul>	Distintos grados de corrección. Todos los alumnos ejecutan la tarea, aunque algunos requieren ayuda.
	Actividad de bingo: la profesora va cantando los números en inglés hasta que los alumnos cantan «line» o «bingo». La profesora premia a los ganadores con una pegatina roja sobre la mesa.	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Repasar los números, relacionando grafía y pronunciación.</li> <li>— Contrarrestar el comportamiento impaciente de dos alumnas avanzadas.</li> </ul>	Actividad lúdica que deja al servicio de la suerte, y no solo de la competencia lingüística, el obtener recompensa. Se consigue que alumnos que no se sienten seguros lingüísticamente tengan una oportunidad de ganar.
DÍA 2 17/01/2019	Vídeo de YouTube con la canción «Days of the week», presentado con la estética de la Familia Adams y un chasquido rítmico de los dedos. Tras la escucha, los alumnos repiten la canción varias veces.	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Introducir los días de la semana mediante la asociación de grafía y sonido.</li> <li>— Estimular patrones rítmicos y la coordinación psicomotriz.</li> </ul>	Participación activa y entusiasta por la estética de la canción y el desafío que supone el chasquido rítmico de los dedos.
	Completar una tabla con el verbo «to be» en forma afirmativa (libro de texto).	Introducción/repaso del verbo «to be».	Los alumnos se guían por una tabla del libro de texto que facilita la ejecución del ejercicio.
	Se entrega una ficha en la que se deben relacionar nombres de alimentos con su imagen mediante un número.	Introducción al vocabulario sobre alimentos.	Los alumnos están familiarizados con los nombres de algunos alimentos en inglés.
	Se entrega una ficha para completar los días	— Revisión de los	Los alumnos requieren

	de la semana, los pronombres demostrativos y el número de objetos dibujados.	días de la semana y los números. — Introducción a los demostrativos.	ayuda para entender la diferencia entre <i>este, ese</i> o <i>aquel</i> .
	Proyecto evaluable no presencial: etiquetar un mínimo de 10 alimentos que encuentren en la nevera de casa y hacerles una foto. Aportar presentación en PowerPoint, grabación en un <i>pendrive</i> o envío de correo electrónico con las fotos.	Ejecutar un proyecto con elementos transversales: aprendizaje de idiomas y uso de TIC (ordenador, correo electrónico, dispositivos externos).	Muy buena acogida del proyecto.
DÍA 3 22/01/2019	Presentación en clase del proyecto sobre alimentos.	Practicar las destrezas de exposición oral.	Ejecución correcta. Algunos alumnos (3) encuentran dificultades tecnológicas y no presentan el proyecto. Una alumna aporta un PowerPoint, para lo que reconoce haber recibido ayuda, otros aportan un <i>pendrive</i> con las fotos.
DÍA 3 22/01/2019	Juego del ahorcado: se practica el deletreo de los alimentos que los alumnos han aportado en su proyecto.	— Deletrear palabras. — Repaso de la grafía de los nombres de los alimentos con refuerzo pictórico.	Acogida entusiasta del ejercicio. Se cometen errores de grafía que se van subsanando con ayuda de la ficha de ayuda.
	Proyección de una ficha con nombres e imágenes de prendas de vestir.	Introducción al vocabulario relacionado con la vestimenta.	Un tercio del grupo está familiarizado con el nombre de algunas prendas.
	Nombrar las prendas de vestir de las personas que integran el grupo. Reparto de una ficha en la que debían etiquetar las prendas dibujadas.	Relacionar las prendas de vestir con la grafía inglesa del nombre y su pronunciación.	El 50 % del grupo realiza la actividad con diligencia. El otro 50 % encuentra dificultades a la hora de relacionar grafía e imagen.
	Se presenta el dibujo de una oficina con elementos etiquetados («desk», «chair», «bin»...). Se nombran en voz alta los objetos del aula.	— Introducir vocabulario de oficina y de clase. — Relación entre objeto y grafía en inglés.	Grupo familiarizado con la mayoría de etiquetas. Tarea ejecutada con éxito por el grupo.
	«Relevos»: se divide el grupo en dos filas. El primero de cada fila debe salir corriendo,	— Activar el desarrollo	Respuesta entusiasta del grupo. Las dos alumnas



tocar el objeto del aula que pronuncie la profesora y volver corriendo para darle el relevo al siguiente compañero de fila tocando su brazo o mano.	psicomotriz. — Promover el trabajo cooperativo. — Fijar vocabulario en inglés con su articulación oral. — Lograr que el alumno autista venza el miedo al contacto físico.	aventajadas, que muestran gran afán competitivo, se ven obligadas a moderar su ansiedad y respetar turno. El alumno autista se integra en la dinámica y da la palmada a sus compañeros de relevo.
«Body parts: move your...»: nombrar las partes del cuerpo del compañero o de la compañera con ayuda de una ficha, tocando o señalando.	Aprender los nombres de las partes del cuerpo en inglés.	Actividad muy bien recibida por el grupo. Algunas palabras les resultan familiares. Motivación por señalar y por tener contacto físico con los compañeros.

FUENTE: elaboración propia.

**TABLA 10.4**  
*Secuenciación del seminario curso 2018/2019. Grupo B*

Sesión	Actividad/ tarea/ proyecto	Objetivo	Respuesta generada/ cumplimiento
DÍA 1 23/01/2019	Se enuncian los números del 1 al 7. (véase descripción en tabla 10.3).	— Averiguar si los alumnos conocen los números en inglés en su forma oral y escrita. — Contrarrestar la actitud impaciente de una alumna aventajada y fomentar el trabajo cooperativo.	Distintos grados de corrección en la articulación oral y la expresión escrita. La alumna avanzada se ve obligada a respetar turno. Cuando no lo hace, todos pierden y tienen que empezar de nuevo.
	Repaso de los pronombres personales (véase descripción en tabla 10.3).	— Aprendizaje de los pronombres personales, asociando grafía y sonido a una parte del cuerpo. — Promover el trabajo cooperativo.	Respuesta entusiasta del grupo.
	Continuación de la actividad anterior (véase descripción en tabla 10.3).	— Afianzar el recuerdo de los pronombres personales asociándolos a una parte del cuerpo.	Respuesta entusiasta por parte de todo el grupo. Toman las riendas del juego y lo repiten varias veces para intentar ganar. Les emociona repetir la onomatopeya «bang, bang!».

		— Estimular la motivación intrínseca (ganar para poder disparar al aire de manera ficticia en señal de victoria).	
	Completar una tabla con el verbo «to be» en forma afirmativa (libro de texto). Se practica la forma larga ( <i>you are</i> ) y la forma abreviada ( <i>you're</i> )	Introducción/repaso del verbo «to be».	Los alumnos se guían por una tabla del libro de texto que facilita la ejecución del ejercicio.
DÍA 2 24/01/2019	Se repasan los números del 1 al 10 y se continúa del 10 al 20 y del 20 al 30. Se organiza una rueda. Cada alumno representa dos números en inglés del 1 al 16	— Repaso de los números en inglés.	Distintos grados de corrección en la articulación oral y la expresión escrita.
DÍA 2 24/01/2019	que deben escribir con letra con ayuda de una ficha. Después pronuncian su número en voz alta para que los copien los compañeros.		
	«¡Bingo!» (Véase descripción en tabla 10.3).	— Repasar los números, relacionando grafía y pronunciación. — Contrarrestar el comportamiento impaciente de una alumna avanzada.	Actividad muy bien recibida. Deja al servicio de la suerte, y no solo de la competencia lingüística, el obtener recompensa. Motiva a aquellos que no se sienten seguros lingüísticamente.
	<i>Going shopping</i> : se reparten pequeños cuadros de papel con alimentos dibujados y dinero falso. Deben tomar turnos a la hora de comprar y vender alimentos mediante las fórmulas «How much is it?», «It's...»	Ejecutar la tarea con elementos transversales: aprendizaje de idiomas, competencia matemática (contar, sumar, restar y multiplicar con dinero) y aspectos para la formación integral.	Los alumnos intentan obtener el mayor beneficio económico (máximo número de alimentos al menor coste). Algunos alumnos necesitan ayuda con las operaciones matemáticas.
	Se introducen las partes del cuerpo mediante una ficha.	Practicar el vocabulario corporal.	La mayoría muestra gran interés en la actividad.
	Tarea para casa: ficha para completar los días de la semana, los pronombres demostrativos y el número de objetos dibujados. Se explican los demostrativos.	— Revisión de los días de la semana y los números. — Introducción a los demostrativos.	Los alumnos requieren ayuda para entender la diferencia espacial entre <i>este</i> , <i>ese</i> o <i>aquel</i> .
DÍA 3 25/01/2019	Breve juego de bingo con alimentos.	Revisar el vocabulario de los alimentos,	El alumnado se muestra muy participativo e interesado en el

		relacionando imagen, grafía y sonido.	juego.
DÍA 3 25/01/2019	Se presenta el dibujo de una oficina con elementos etiquetados («desk», «chair», «bin»...). Se nombran en voz alta los objetos del aula.	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Introducir vocabulario de oficina y de clase.</li> <li>— Relación entre objeto y grafía en inglés.</li> </ul>	Grupo familiarizado con la mayoría de etiquetas. Tarea ejecutada con éxito.
	«Relevos» (véase descripción en tabla 10.3).	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Activar el desarrollo psicomotriz.</li> <li>— Promover el trabajo cooperativo.</li> <li>— Fijar el vocabulario en inglés con su articulación oral.</li> </ul>	Respuesta entusiasta del grupo. La alumna aventajada aprende a moderar su afán de ganar a toda costa cuando comete un error que hace perder a su equipo.
	«Draw your body parts: move your...»: se reparte la silueta de un ser humano para nombrar las partes del cuerpo que se han estudiado en la clase anterior.	Consolidar el vocabulario corporal.	Actividad de dificultad creativa, ya que los alumnos no están acostumbrados a encontrarse con una ficha en blanco. Recurren a la ficha sobre el cuerpo de la clase anterior como guía. Algunos alumnos muestran mayor destreza y disfrute con el dibujo.
	Proyección de una ficha con nombres e imágenes de prendas de vestir.	Introducción al vocabulario relacionado con la vestimenta	El grupo está familiarizado con el nombre de algunas prendas.
	Dibujar un muñeco con distintas prendas de vestir que deben nombrar en inglés.	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Practicar la grafía inglesa de las prendas de vestir.</li> <li>— Fomentar la creatividad y la competencia artística.</li> </ul>	Parte del grupo se siente intimidada por el folio en blanco y el desafío de crear un muñeco. Poco a poco toman confianza y todos culminan la tarea.
	Se reparten pedazos de papel con los nombres de la semana. Los días se leen en orden creciente y decreciente.	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Relacionar grafía y pronunciación.</li> <li>— Estimular el pensamiento lógico.</li> </ul>	Los alumnos se entusiasman con el desafío de leer los días al revés (de domingo a lunes).
	Vídeo de YouTube con la canción «Days of the week» (véase descripción en tabla 10.3).	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Repasar los días de la semana mediante la asociación de grafía y sonido.</li> <li>— Estimular patrones rítmicos y la coordinación psicomotriz.</li> </ul>	Participación activa y entusiasta por la estética de la canción y el desafío que supone el chasquido rítmico de los dedos.
	Proyecto evaluable no presencial: etiquetar un mínimo de 10 alimentos que encuentren en la nevera de casa y hacerles una foto. Aportar presentación en PowerPoint, grabación en un	Ejecutar un proyecto con elementos transversales: aprendizaje de idiomas y uso de TIC (ordenador, correo electrónico,	Muy buena acogida del proyecto, sin embargo, la finalización del curso lleva a que muchos se olviden de la entrega.

*pendrive* o envío de correo electrónico con las fotos.

dispositivos externos).

FUENTE: elaboración propia.

## **10.5. EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA DE LA ENSEÑANZA DE INGLÉS A PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL**

Tras la evaluación de los dos cursos impartidos hasta la fecha, y la revisión de las observaciones anotadas, es evidente que se han introducido cambios en la metodología y en la batería de actividades y tareas que han supuesto mejoras en el programa formativo.

### **10.5.1. Mejoras metodológicas realizadas: justificación**

La impartición del módulo de inglés durante el curso piloto 2017/2018 encontró como principal obstáculo la heterogeneidad de un grupo de alumnos con distinto grado de discapacidad y de conocimiento de la lengua extranjera. Si bien ninguno superaba el nivel de principiante, algunos alumnos no habían tenido contacto alguno con la L2 fuera de lo casual, mientras que otros habían recibido clases privadas de inglés y estaban familiarizados con léxico elemental y algunas estructuras oracionales muy básicas. Esta disparidad se reflejó en los niveles de respuesta del grupo no expuesto previamente a la L2 y en la frustración, tanto de ese grupo como de los alumnos con cierta competencia en la L2. Los primeros siempre se retrasaban en la ejecución de las tareas, y los segundos se aburrían mientras esperaban al resto o bien se repetían instrucciones, léxico o estructuras para que los más atrasados pudieran avanzar. Esta dificultad se solucionó en gran medida durante la edición 2018/2019 con la división del grupo en dos niveles. Como se ha visto en las tablas 10.3 y 10.4, la proporción de alumnos que no podían hacer un seguimiento normal de las actividades en comparación con el resto dentro de los grupos A y B quedó minimizada.

Otro de los aspectos que se revisaron fue el uso de la aplicación Kahoot como técnica casi exclusiva de gamificación durante el curso 2017/2018. La mayoría de los ejercicios preparados con la plataforma gratuita presentaban varias opciones para elegir la solución correcta, tenían un tiempo de ejecución limitado y mostraban un uso aleatorio de colores que a veces resultaba confuso. Estos tres factores añadieron un estrés considerable a gran parte del grupo. A esto hay que añadir que tenían dificultad para mantener la conexión a Internet o para seguir las instrucciones para compartir el enlace, lo que supuso pérdidas de tiempo e interrupciones diversas. La mayoría necesitó una asistencia continua de la docente o de otros compañeros que rompía la dinámica del juego, a pesar del entusiasmo con el que los alumnos respondían al uso de la plataforma.

Durante el curso 2017/2018, se comprobó que el uso de los números y la competencia matemática, incluso en español, les resultaba particularmente complejo, por lo que se decidió incidir en este aspecto en la edición del año siguiente.

Por último, es digno de mención que alumno con un diagnóstico de mayor capacidad (70 %) fuera el más avanzado del grupo. Todo apunta a que la estimulación desde la infancia y la exposición a la L2 en distintos centros, según informó el propio alumno, habían dado sus frutos.

### **10.5.2. Métodos, recursos y actividades eficaces**

A pesar de los aspectos de mejora incluidos en el apartado anterior, en general, la respuesta a las tareas, proyectos y actividades desarrollados en las dos ediciones descritas en este artículo confirman el enfoque metodológico comunicativo como el más adecuado de cara a la formación para la autonomía y el futuro laboral de las personas con discapacidad intelectual. Una aproximación normativa a la L2 (como se ha podido comprobar con el uso de las fichas de trabajo para tratar cuestiones de gramática elemental) supone para los alumnos una mayor dificultad y necesidad de asistencia por parte de la docente y de los materiales de instrucción.

En efecto, se ha comprobado que los alumnos responden con mayor estímulo y satisfacción al trabajo basado en tareas y proyectos, propio del enfoque comunicativo. Los proyectos audiovisuales y transversales relacionados con su vida cotidiana (como etiquetar alimentos y ropa de vestir) fueron ejecutados con entusiasmo en las dos ediciones. Las tareas de carácter manual o artístico (como dibujar una figura humana e identificar las partes de su cuerpo), si bien generaron cierta inseguridad a algunos alumnos, entusiasgó a otros por la posibilidad de expresar su creatividad. Otras tareas, sobre todo las que suponían cierto contacto físico, fueron, en cambio, muy bien recibidas en todos los grupos. Asimismo, las actividades que combinaban musicalidad y ritmo (como la canción *Days of the week*), y las dinámicas que implicaban gestualidad y movimiento (como el aprendizaje de las preposiciones cambiando la posición de las manos o la escritura de los pronombres personales en la yema de los dedos), también elevaron los niveles de participación y entusiasmo. Sin embargo, fueron los juegos colaborativos y de competición individual («disparo» al aire tras enunciar los pronombres personales, los juegos de relevos, los *role-play* de «going shopping», el juego del ahorcado, Kahoot, bingo, etc.) los que generaron mayor motivación, hasta el punto de que los propios alumnos demandaban la repetición del ejercicio una y otra vez para su disfrute personal. Esto ratifica la apuesta segura por la gamificación en la enseñanza de lenguas, también en el caso de personas con DI.

### **10.5.3. Propuestas de mejora para futuras ediciones**

Para otras ediciones se considera necesario la escisión del grupo en dos niveles si, como se prevé, el alumnado presenta grandes diferencias respecto a la competencia lingüística, y al grado de discapacidad y de habilidades cognitivas. Como se ha comprobado, con ello, se incrementarán la atención individual a los alumnos, el grado de motivación y la sensación de avanzar colectivamente. Sin embargo, esto tiene como contrapartida, como ocurrió en la edición 2018/2019, una reducción de las horas formativas a tan solo 8, un número a todas luces insuficiente para cualquier curso de L2. En este sentido, se estudiará la viabilidad de aumentar las horas presenciales, con el fin de estudiar a más largo plazo el efecto de la exposición a la L2 por parte del alumnado.

Por otra parte, se intentará reintroducir el uso de la tableta para las técnicas de gamificación y para la ejecución de proyectos mediante el uso de la cámara incorporada, las funciones de correo electrónico, etc. Con ello se intentará familiarizar a los alumnos con el uso de las TIC para fomentar la competencia digital, imprescindible en el mercado laboral al que aspiran incorporarse.

En cuanto a la batería de actividades, tareas y proyectos, se volverán a revisar aquellos que han ofrecido mayor dificultad y han creado desconcierto. En particular, se analizará la claridad de las instrucciones, los posibles elementos distractores y la adecuación al nivel de competencia lingüística.

Por último, dado que las observaciones vertidas en este artículo corresponden exclusivamente a la docente, se contempla la elaboración de un cuestionario diario para que los alumnos manifiesten su grado de satisfacción con las actividades realizadas, los contenidos tratados en cada sesión y su propio nivel de ejecución. Se pretende con ello, no solo que aporten una mirada crítica, sino que tomen mayor conciencia de su aprendizaje, su grado de participación y su progreso.

## **10.6. CONCLUSIONES SOBRE EL APRENDIZAJE DE INGLÉS EN PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL**

Este trabajo ha intentado profundizar en el campo escasamente explorado del aprendizaje de idiomas entre personas con discapacidad intelectual con un proyecto docente ejecutado, evaluado y mejorado a lo largo de dos ediciones. Como se anunciaba al inicio de este artículo, se trataba de desmitificar prejuicios aún extendidos en ciertos ámbitos profesionales y sociales sobre las dificultades del alumnado con discapacidad para aprender un segundo idioma.

En primer lugar, como se ha mencionado en el apartado 10.5.1, se ha dado el ejemplo claro de un alumno que, a pesar de tener una discapacidad del 70 %, fue el más resolutivo y aventajado de la edición 2018/2019. Aunque este aspecto merece seguimiento y comprobación en sucesivas ediciones, todo apunta a que la exposición a la L2 de la que el alumno disfrutó en la infancia y la adolescencia contribuyó al aprendizaje

de vocabulario y estructuras gramaticales como en cualquier otro individuo. Asimismo, la experiencia descrita en estas páginas demuestra que no existe un rechazo por parte de este colectivo al aprendizaje de una segunda lengua, ni dificultades específicas más allá de las preceptivas adaptaciones curriculares. Sí hay aspectos, tanto intrínsecos como extrínsecos al proceso formativo que, inicialmente, pueden suponer un obstáculo para su aprovechamiento pleno. Entre ellos, se ha identificado lo heterogéneo de un grupo donde sus miembros pueden presentar distintos grados de capacidad cognitiva y de exposición a una segunda lengua, lo que deriva en frustración y falta de interés, tanto para los alumnos avanzados como para los no iniciados. Por el contrario, cuando se establecen grupos más homogéneos y las actividades, tareas y proyectos se adaptan a las necesidades y capacidades de los alumnos, los resultados del aprendizaje en términos de participación, motivación y satisfacción se incrementan ostensiblemente. Sin embargo, no hay nada que impida comprobar estas circunstancias en el desarrollo de cualquier proyecto formativo ajeno al colectivo con discapacidad.

En segundo lugar, queda demostrado que un enfoque comunicativo, presidido por un fuerte componente de gamificación y el trabajo por tareas y proyectos resulta más motivante y eficaz que una aproximación normativa a una lengua a la que los alumnos han tenido poca o ninguna exposición previa. No se trata de ofrecer un proceso de aprendizaje exento de desafíos y dificultades, sino de facilitar, en la medida de lo posible, que el alumnado mantenga la voluntad de aprender, el afán de superación personal y la autoestima, aspectos cruciales para la inserción laboral y la vida autónoma de personas adultas.

En definitiva, la experiencia llevada a cabo en la asignatura de inglés perteneciente al título propio FEVIDA (Formación para el empleo y la vida autónoma de personas con discapacidad intelectual) ofrece una visión real y exenta de paternalismos sobre la capacidad y el derecho de este colectivo a aprender, con los medios humanos y materiales adecuados, lo que se proponga y lo que le motive, incluso si se trata de una lengua extranjera.

---

## REFERENCIAS

- Barragán, L., Martínez, M. C., López, F. C., Begalado, A., Rodríguez, M. J., Entrena, M., Pérez, A. y González, J. L. (2009). Uso de Nintendo DS™ como recurso integrador de la «comunicación total». *Portularia*, 9, 17-23.
- Calderón, I. (2013). Bilingüismo y síndrome de Down. Blog Educarconsentido. 6 de marzo de 2013. Recuperado de: <https://educarconsentido.com/2013/03/06/bilinguismo-y-sindrome-de-down/>
- Carbonell, C. (2017). *Personas con discapacidad intelectual: implementación de un programa de intervención para mejorar la calidad de vida a través de Xbox Kinect* (tesis doctoral). Universidad de Extremadura.
- Cleave, P. L., Kay-Raining, E., Trudeau, N. y Sutton, A. (2014). Syntactic bootstrapping in children with Down syndrome: The impact of bilingualism. *Journal of Communication Disorders*, 49, 42-54. DOI: 10.1016/j.jcomdis.2014.02.006. Epub 2014 febrero 22. Recuperado de: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/24630592>
- Corrales, M., Escudero, D. y González, C. (2015). *Videjuego para la mejora de la prosodia en personas con discapacidad intelectual* (tesis doctoral). Valladolid, Universidad de Valladolid.
- Edgin J. O., Kumar, A., Spano, G. y Nadel, L. (2011). Neuropsychological effects of second language exposure in



- Down syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, 55, 351-356. DOI: 10.1111/j.1365-2788.2010.01362.x
- González, C. X. y Solovieva, Y. (2017). Efectos del juego grupal en el desarrollo psicológico de un niño con síndrome de Down. *Pensamiento Psicológico*, 15(1), 127-14. DOI: 10.11144/Javerianacali.PPSI15-1.EJGD
- González, C. S., Mora, A., Moreno, L. y Candelaria, M. (2014). Actividad física y síndrome de Down: un enfoque gamificado basado en TIC. Trabajo presentado en las *III Jornadas de buenas prácticas en atención a la diversidad: ¿Qué aportan las TIC?* Universidad de La Laguna, San Cristóbal de La Laguna (Santa Cruz de Tenerife).
- González-Lloret, M. (2015). *A practical guide to integrating technology into task-based language teaching*. Washington: Georgetown University Press.
- Instituto Nacional de Estadística. (2014). Estudio El empleo de las personas con discapacidad. Serie 2009-2014. Recuperado de: <http://www.ine.es/dynt3/inebase/index.htm?padre=1792&capsel=1792>
- Kay-Raining Bird, E., Cleave, P., Trudeau, N., Thordardottir, E., Sutton, A. y Thorpe, A. (2005). Habilidades lingüísticas en niños bilingües con síndrome de Down. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 14, 187-199. Recuperado de: <http://www.down21.org/revista/2006/Enero/Resumen.htm>
- Keser, H., Uzunboylu, H. y Ozdamli, F. (2011). The trends in technology supported collaborative learning studies in 21st century. *World Journal on Educational Technology*, 3(2), 103-119.
- Krause, W., Britos, P. y García-Martínez, R. (2007). Trazado del aprendizaje de las reglas de un juego de ingenio por parte de niños con síndrome de Down. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, 2, 39-45.
- Martín-Sabaris, R. M. y Brossy-Scaringi, G. (2017). La realidad aumentada aplicada al aprendizaje en personas con síndrome de Down: un estudio exploratorio. *Revista Latina de Comunicación Social*, 72, 737-750. DOI: 10.4185/RLCS-2017-1189
- Observatorio Estatal de la Discapacidad (2018). *Alumnado con discapacidad y educación inclusiva en España. Fase 1 (2018): La educación inclusiva en España. Marco normativo y políticas públicas*. Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social.
- Ohashi, J. K., Mirenda, P., Marinova-Todd, S., Hambly, C., Fombonne, E., Szatmari, P., Bryson, S., Roberts, V., Smith, I., Vaillancourt, T., Volden, J., Wadell, Ch., Zwaigenbaum, L., Georgiades, S., Duku, E., Thompson, A. The Pathways in ASD Study Team. (2012). Comparing early language development in monolingual—and bilingual—exposed young children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(2), 890-897. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1016/j.rasd.2011.12.002>
- Pareja, D. (2015). *Gamificación y síndrome de Down* (trabajo fin de grado). Málaga, Universidad de Málaga: España. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10630/10808>
- Rabazo, M. J., Gómez, M. (2018). Bilingüismo en personas con discapacidad intelectual. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología [S.l.]*, v. 3, n. 1, pp. 63-70. Disponible en: <http://www.infad.eu/RevistaINFAD/OJS/index.php/IJODAEP/article/view/1217/1082>. DOI: <http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2018.n1.v3.1217>
- Salcedo, P. y Fernández, F. (2018). Mejoramiento de la escritura en inglés como lengua extranjera en niños con síndrome de Down mediada por las TIC. *Revista Boletín Redipe*, 6(11), 76-85.
- Sarango, A. K. y Torres, V. J. (2015). *Desarrollo e implementación de un sistema basado en gamificación para aumentar el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad intelectual leve* (tesis de grado). México: Universidad Nacional de Loja.
- Schalock, R. L. (2009). La nueva definición de discapacidad intelectual, apoyos individuales y resultados personales. *Revista Siglo Cero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 40(1), núm. 229, 22-39.
- Skekan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Thordardottir, E. (2010). Towards evidence-based practice in language intervention for bilingual children. *Journal of Communication Disorders*, 43(6), 523-537.
- Verdugo, M. A., Vicent, C., Campo, M. y Jordán de Urríes, B. (2001). Definiciones de discapacidad en España: un análisis de la normativa y la legislación más relevante. En Servicio de Información sobre Discapacidad. Madrid: SID.
- Vidal, M. I., López, M., Marín, D. y Peirats, J. (2018). Revisión y análisis de investigación publicada sobre intervención gamificada en discapacidad intelectual. *Revista Científica Electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, Época II, Año XVIII, Número 18, Vol. II.
- Werbach, K. y Hunter, D. (2012). *For the win: How game thinking can revolutionize your business*. Pensilvania, EEUU: Wharton Digital Press.
- Willis, J. R. (2004). Perspectives on task-based instruction: Understanding our practices, acknowledging different



practitioners. En B. L. Leaver y J. R. Willis (eds.) *Task-based instruction in foreign language education. Practices and Programs*. Washington: Georgetown University Press.

Willis, D. y Willis, J. R. (1996). *Challenge and challenge in language teaching*. Oxford: Heinemann.

Zichermann, G. y Cunningham, C. (2011). *Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps*. Cambridge, MA: O'Reilly Media.

---

## NOTAS

20 Prueba de ello es el propio programa desde el que parte la experiencia formativa que se presenta en este trabajo, financiado por el Fondo Social Europeo, a través de la Fundación ONCE.

21 Para profundizar en este tema, pueden consultarse: Krause, Britos y García- Martínez (2007); Barragán, Martínez, López, Regalado, Rodríguez, Entrena, Pérez y González (2009); González, Mora, Moreno y Candelaria (2014); Pareja (2015); Sarango y Torres (2015); Corrales, Escudero y González (2015); González y Solovieva (2016); Martín- Sabaris y Brossy- Scaringi (2017); Carbonell (2017); Salcedo y Fernández (2018).

# 11

## **Creatividad, arteterapia, ocio y música. Elementos de empoderamiento en personas con diversidad funcional intelectual desde una universidad inclusiva**

INMACULADA SÁNCHEZ-MÁRQUEZ  
JULIO PRENDA SÁNCHEZ

*Sabemos que todos tienen la capacidad de crear y que el deseo de crear es universal; todas las criaturas son originales en sus formas de percepción, en sus experiencias de vida y en sus fantasías. La variación de la capacidad creadora dependerá de las oportunidades que tengan para expresarlo.*

(Novaes, 1973: 45)

### **RESUMEN**

Este capítulo pretende dar a conocer las experiencias de dos seminarios del Programa de FEVIDA en las que hemos mostrado al alumnado diferentes iniciativas artísticas y creativas que facilitan la integración social y laboral de las personas, y que promueven la gestión emocional y el empoderamiento de las mismas a través de la canalización del impulso creativo. Y todo ello, por supuesto, pasando por la experimentación práctica con nuestros tres centros: el pensar, el sentir y el actuar.

A lo largo de las siguientes líneas haremos pues un recorrido por la experiencia implementada en el marco del programa FEVIDA en relación con el desarrollo de la creatividad y la promoción del ocio como herramienta de empleabilidad entre las personas con diversidad funcional participantes en el programa. Para ello, el capítulo se estructura de la siguiente forma. La primera sección se destina a la justificación de la intervención, aportando evidencias sobre el valor del ocio y la creatividad como herramienta de desarrollo personal, así como su relevancia en el colectivo de las personas con diversidad funcional. A continuación, se realiza una descripción de la actuación implementada: objetivos, contenido y actividades realizadas. La última sección se destina a las conclusiones.

## 11.1. ACERCAMIENTO A LA CREATIVIDAD COMO CONTEXTO DE DESARROLLO PERSONAL

Definiciones de «creatividad» hay muchas como, por ejemplo, la de Parra Duque (2003: 5-6) que dice que «La creatividad consiste en explorar lo desconocido y acertar. Es poner en duda constantemente todo lo que sucede a nuestro alrededor. Es observar la manera como pensamos hasta poder multiplicar las posibilidades de nuestra mente. En romper con la inercia y la rutina de todos los días. En jugar con disciplina como lo hacíamos de niños. Y en comprender que las posibilidades mágicas de nuestro cerebro pueden ser desarrolladas de manera divertida pero también rigurosa».

Por otro lado, pero en la misma línea, Pacheco (2011: 35-36) afirma que «La creatividad nos invita a fluir, experimentar lo nuevo, plasmando nuestros sueños, anhelos, intuiciones, o dejando volar nuestra imaginación hacia nuevos constructos y experiencias». Y en este sentido entendemos que la creatividad es un impulso vital propio de todos los seres humanos, que algún día se truncó con el proceso de socialización.

De hecho, algo muy común en los talleres que solemos facilitar con todo tipo de personas, y no solo con diversidad funcional intelectual, es el escuchar al comienzo frases como «yo no sé dibujar», «no tengo creatividad», «no sirvo para esto», «me ha salido fatal» ... Si es así como consideramos nuestras capacidades, nos limitamos a vivir el proceso creativo como un fracaso por no adaptarse a la norma, a lo socialmente establecido, lo cual se traslada a nuestras vidas. Dejamos de pensar en nuevas posibilidades para centrarnos solo en lo que se considera posible, y esto nos afecta en los momentos de búsqueda de empleo.

Sin embargo, tal y como afirma Parra Duque (2003: 1) «Estudios recientes en los campos de la psicología cognitiva y evolutiva, de las modernas teorías del caos y de la especialización de los dos hemisferios cerebrales han demostrado que todos podemos ser creativos y que nuestro potencial para resolver problemas de toda índole es muchísimo mayor que el que utilizamos normalmente».

Y reafirmando esta afirmación, queremos comentar una anécdota que refleja Gardner (2005: 445) sobre la inmensidad de la creatividad, por lo que no podemos entender al ser humano sin ese impulso: «(...) cuando Howard Gruber, discípulo de Piaget, le comentó su deseo de estudiar la creatividad, el maestro le respondió con escepticismo, aunque no sin cierta simpatía: “Lo abarca todo”». Una frase que resume el sentido de la experiencia que aquí reflejamos, y que entendemos que está íntimamente relacionada con la autoestima y capacidades necesarias para la empleabilidad.

Sabernos y considerarnos personas creativas nos ayuda a creer en nosotras y nosotros, y en nuestra valía, sintiendo el orgullo de disfrutar y regalar a los demás lo que sale de nuestro ser más profundo. Y esta creatividad se desarrolla en cada faceta personal, laboral, social, de ocio... de nuestras vidas. Tan solo hay que saber identificarla y

permitir que fluya.

Pero afirma Gardner (2005: 127), que a pesar de que los niños y niñas suelen ser muy creativos, con el paso de los años esto desaparece, y que «cuando tratamos de comprender el desarrollo de la creatividad, preguntándonos por qué algunas personas finalmente emergen como artistas mientras la amplia mayoría no lo consigue, encontramos pruebas convincentes, al menos superficialmente, de que existe algún tipo de fuerza corruptora».

El mundo en el que vivimos, a través del proceso de socialización transmitido por las familias, escuelas, medios de comunicación... ha distorsionado nuestra capacidad para valorar nuestra creatividad. Se ha malinterpretado el significado profundo de este término, relacionándolo con los de arte y bellas artes, exigiendo la adopción de ciertos cánones y reglas sin las cuales el acto creativo no es válido según nuestra sociedad occidental. Y de este modo, al no considerarnos suficientemente buenos, talentosos, exitosos, o no tener los conocimientos, habilidades o deseos para adaptarnos a la norma, consideramos que no sabemos hacerlo, que no somos creativos, y mucho menos que somos artistas. Por tanto, entendemos esto como una merma del autoconcepto de la persona y su empoderamiento, lo cual repercute en todas las áreas de nuestra vida incluyendo la laboral. Además, conlleva que no nos planteemos la posibilidad de desarrollar nuestro lado creativo y artístico como forma de empleabilidad.

## **11.2. JUSTIFICANDO EL ARTE Y LA CREATIVIDAD EN UN PROGRAMA DE FORMACIÓN PARA PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL INTELECTUAL**

Entendemos el arte y la creatividad en sus diferentes vertientes (danza y movimiento, música, plástica, teatro, *performance*, fotografía, vídeo...) como una manera de explorar nuestro interior y de regalar al mundo nuestras potencialidades. Sentirnos seres realizados desarrollando a lo largo de la vida nuestra mejor versión, salvándonos así de la pena de no haber descubierto plenamente nuestras capacidades. ¿Yo también soy creativa o creativo?, ¿qué puedo aportar al mundo desde mi creatividad?, ¿cómo me siento a gusto expresándome?, ¿qué necesito contarme o contar?, son algunas de las reflexiones que hemos llevado al aula. Porque el ser capaz de comunicarse, de sublimar las pulsiones y necesidades internas, de expresar emociones, de contarle a la sociedad parte de nuestro interior, es existir, es ocupar nuestro lugar en el mundo.

Consideramos que el desarrollo creativo de los individuos no solamente ha de ser una parte esencial del desarrollo del individuo, más que como algo residual, pues tal como señala Maslow (1983), el concepto de creatividad y el de persona sana, autorrealizadora y plenamente humana está cada vez más cerca el uno del otro y quizá resulten ser lo mismo. Desde la perspectiva de este autor, la educación a través del arte puede ser

especialmente importante no tanto para producir artistas, sino para obtener personas mejores.

La Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (2006: 25) reconoce en su artículo 30 el derecho a la «Participación en la vida cultural, las actividades recreativas, el esparcimiento y el deporte», y en concreto afirma que se adoptarán las medidas pertinentes «para que las personas con discapacidad puedan desarrollar y utilizar su potencial creativo, artístico e intelectual, no solo en su propio beneficio sino también para el enriquecimiento de la sociedad». Es, sin duda, en el ámbito del ocio del individuo el lugar donde en mayor medida es posible desarrollar sus capacidades creativas. En concreto, entre las personas con discapacidad, el ocio constituye un elemento clave en su inclusión.

Pero tal como señala Ventosa (2011), según una investigación realizada por el Instituto de Estudios Sociológicos (IDES), se estima que solamente el 12 % de las personas con diversidad funcional menores de 65 años participan en actividades recreativas y de ocio. Ello nos sirve como evidencia indirecta de las posibilidades que este grupo de personas tiene a su alcance si hablamos más concretamente del ocio en el ámbito de la creatividad. Gorbeña (1997), por su parte, señala como actividades frecuentes aquellas relacionadas con lo que más le gusta, estando muy poco satisfechos y ninguna de ellas relacionadas con el desarrollo creativo de las personas (ver la televisión o escuchar la radio, pasear, asistir a celebraciones familiares, etc.). En este estudio, se señalan como principales factores para el desarrollo del ocio que desean aspectos como falta de relaciones, habilidades sociales y desconocimiento de la oferta de ocio.

Tomando en consideración el contexto en el que se desarrolla el ocio de las personas con diversidad funcional intelectual donde existe una escasa oferta y poca adaptación a sus necesidades, atendiendo a las evidencias mostradas, el objetivo de esta experiencia universitaria ha sido tratar de crear un contexto de desarrollo personal alternativo, planteado precisamente desde aquellas esferas menos frecuentes en la formación universitaria, como es el ocio, y de forma específica desde la dimensión creativa de las personas.

En este sentido, y siguiendo a Galeano (1998), se ha tratado de crear un espacio alternativo, tratando de responder a lo que él llama el mundo al revés, el cual «nos entrena para ver al prójimo como una amenaza y no como una promesa, nos reduce a la soledad y nos consuela con drogas químicas y con amistades cibernéticas. El mundo al revés nos enseña a padecer la realidad en lugar de cambiarla, y en su escuela, escuela del crimen, son obligatorias las clases de impotencia, amnesia y resignación. Pero está visto que no hay desgracia sin gracia, ni tampoco escuela que no encuentre su contraescuela». Nuestra aportación para combatir esto es basarnos en la comprensión, el respeto y aceptación del alumnado.

### **11.3. METODOLOGÍA DOCENTE DE LA CREATIVIDAD EN EL CONTEXTO DE LA FORMACIÓN A PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL INTELECTUAL. FICHA DE SESIONES**

El arte y la creatividad se han desarrollado en el programa de Formación para el empleo y la vida autónoma de las personas con discapacidad, fundamentalmente como elementos de empleabilidad, a través de las asignaturas que conforman los Seminarios de Empleabilidad I, pertenecientes al Módulo 2 de la formación, denominado «Formación Específica/Vocacional». En concreto, mediante dos asignaturas obligatorias y presenciales de 0,5 créditos cada una: «Empleabilidad a través del ocio y tiempo libre» y «ArteTerapia y movimiento».

Entendemos la empleabilidad como algo más que alcanzar ciertas habilidades sociales o conocimientos impartidos en un taller de empleo. Consideramos importante que la persona pueda alcanzar su máximo desarrollo personal, cuestionándose el qué puedo ofrecer al mundo, y no solo desde la visión de qué me ofrece el mundo a mí. Para ello, enmarcándonos dentro de los objetivos generales del Programa FEVIDA, hicimos nuestros los objetivos de:

- Fomentar el empoderamiento personal y profesional del alumnado, reconociéndose como personas creativas.
- Adquirir y manifestar habilidades sociales y emocionales necesarias para relacionarse con éxito en los diferentes entornos en los que se desenvuelvan, para trabajar satisfactoriamente en equipo.
- Sumar conocimientos de empleabilidad en el sector del ocio y tiempo libre.
- Desarrollar habilidades para la organización de actividades inclusivas utilizando como herramientas del arte y la cultura.
- Participar en diversos entornos culturales y de ocio.

En concreto, partiendo del modelo de calidad de vida de Schalock y Verdugo (2013: 447), planteamos trabajar fundamentalmente como objetivos específicos las dimensiones:

1. Bienestar emocional.
2. Relaciones interpersonales.
3. Desarrollo personal.
4. Bienestar físico.
5. Autodeterminación.
6. Inclusión social.
7. Derechos.

Estas asignaturas se dividen en dos sesiones cada una, aunando una parte teórica y

otra práctico-vivencial. Para esta última, se utilizaron metodologías eminentemente prácticas y vivenciales donde la persona pudiera utilizar el cuerpo, el movimiento y la creatividad para explorar en sus emociones y capacidades. La idea que subyace en esta parte es «yo sé, yo puedo», para animar a que cada cual se lanzara a experimentar y atravesar zonas de confort. Pero también el «me cuido y cuido», porque cada persona ha de respetarse a sí misma sin exigirse de manera egoica, y cuidar al resto de las y los compañeros y docentes para que todo el mundo pudiera sentirse en confianza y respetado.

Por otro lado, un aspecto metodológico distintivo de estas asignaturas es el acogimiento de las emociones que fluían en el alumnado, sin juzgarlas, sin exigir. Todo lo que viniera era bien acogido desde el respeto, la escucha activa y ofreciendo los tiempos necesarios para poderlas expresar.

Parra Duque (2003: 3) afirma que la creatividad «(...) puede ser desarrollada con técnicas y herramientas precisas». En este sentido, el equipo profesional implicado en la actividad desarrolla su labor en el ámbito de la creatividad como vehículo de inclusión social. Concretamente, tiene un amplio bagaje en el trabajo con la creatividad, las emociones, la cultura... como elementos que permiten que las personas nos empoderemos.

### **11.3.1. Sesión 1: «Empleabilidad a través de la música en el ámbito del ocio y tiempo libre»**

Esta asignatura fue impartida por Julio Prenda Sánchez, presidente de la Asociación *Ánima Vitae*, agente de desarrollo local, gestor de empleo para colectivos en riesgo de exclusión y gestor cultural, especialista en flamenco.

Para aprender a vivir en sociedad es necesario fomentar la educación en valores humanos como el respeto, la autoestima y la tolerancia, y es a través de la educación desde la creatividad, que el o la docente puede promover en el alumnado estos valores, así como modificaciones de conducta a través de herramientas como el sonido y la música. Es en el aula donde el alumnado, tanto a nivel individual como grupal, encuentra un espacio privilegiado para acceder a las herramientas creativas como vehículo para la adquisición de las competencias-valores señalados anteriormente. Así como, desde el punto de vista del personal docente, detectar, diagnosticar y reorientar conductas y promover aprendizajes.

En este contexto, y para el ámbito concreto de la música, en los últimos años se han puesto en marcha multitud de experiencias que han permitido generar un conocimiento muy valioso respecto al poder de la música como herramienta de desarrollo personal, tomando el concepto de musicoterapia una especial relevancia.

Benenson (1997) define musicoterapia como el campo de la medicina que estudia e investiga el complejo sonido-ser humano-sonido, para utilizar el movimiento, el sonido y

la música con el objetivo de abrir canales de comunicación en el ser humano, para producir efectos terapéuticos, psicoprofilácticos y de rehabilitación en él mismo y para la sociedad.

Pero en el aula es importante diferenciar entre reeducación y un proceso terapéutico. Para un proceso reeducador, nos serviremos de técnicas o métodos utilizados en musicoterapia. De esta forma, con la metodología de la musicoterapia, en el aula se pueden diagnosticar, prevenir y mejorar o reconducir diferentes cuestiones como la capacidad de escucha y atención, habilidades sociales, autoestima, estrés, la hiperactividad, la ansiedad, aspectos físicos, mentales o emocionales.

La música puede considerarse un arte que no solo es una forma de hacer, sino también de percibir. En esta forma de percibir, se puede hablar de una forma de ver, escuchar, sentir e interactuar, y es en este percibir que podemos hablar de parámetros y características del sonido. Si hablamos de acústica, podemos hacer referencia a frecuencia, fuerza, tiempo y espectro. Si hablamos de música, podemos hacer referencia a intensidad, timbre, altura y duración. Y si hablamos de escritura, podemos hacer referencia a notas, figuras, dinámica e instrumentación.

Si nos centramos en la frecuencia, podemos observar que hay una diversidad funcional en los diferentes seres vivos. Asimismo, el oído humano, que dispone de treinta mil fibras nerviosas, es capaz de distinguir aproximadamente y dependiendo del individuo desde los 16-20 mil a los 25-20 mil hz en una gama de unas diez octavas, de las cuales la música solo emplea siete. Otros animales tienen audiofrecuencias más altas, por ejemplo, los perros desde 15 a 80 mil hz, los murciélagos desde 10 a 120 mil hz, o los cetáceos desde 150 a 150 mil hz. La variación, a lo largo del tiempo en los seres humanos, estrecha el intervalo, perdiéndose el abanico con el que nacemos. Si hacemos un recorrido por las diferentes frecuencias, podemos localizar frecuencias para la activación de diferentes elementos del ser humano, tanto físicas como emocionales.

En esta sesión se aplica una metodología mixta a partir de la cual poder desarrollar los contenidos planteados y alcanzar los objetivos previstos con la sesión. Esta metodología consiste en la aplicación a través de juegos de musicoterapia junto con la participación activa del alumnado. Todo ello, con el propósito de mantener durante toda la sesión la máxima atención, a través de las emociones.

Para implementar esto en el aula, el seminario se divide en dos sesiones que aúnan una parte teórica y otra práctico-vivencial como se refleja en la tabla 11.1.

TABLA 11.1

*Sesión: «Empleabilidad a través de la música en el ámbito del ocio y tiempo libre»*

**Metodología**

En la sesión se aplica una metodología mixta a partir de la cual poder desarrollar los contenidos planteados y alcanzar los objetivos previstos con la sesión. Esta metodología consiste en la aplicación de juegos de musicoterapia, facilitando la participación activa del alumnado. Todo ello, con el propósito de mantener durante toda la sesión la máxima atención,



<b>Estructura</b>	a través de las emociones. Presentación individual e institucional. Estrategia musical. Evaluación y cierre.
<b>Contenidos</b>	Instrumentos. Sonido. Ritmo. Conocimiento del ritmo y el tiempo. Música y movimiento.
<b>Práctica</b>	Flamenco social.

FUENTE: elaboración propia.

La sesión comienza con la presentación de todas las personas presentes en el aula identificándonos con nuestro nombre y nuestros gustos musicales. Cada persona elige una frecuencia de sonido. De esta forma, cada persona se transforma en una nota musical y la intervención de cada individuo se conecta con la música. En consecuencia, se promueve la asimilación de contenidos a través de un juego de musicoterapia constante. Asimismo, durante la sesión se perseguían unos objetivos desarrollados de manera transversal a partir de diferentes áreas de la música.

Los contenidos se desarrollan mediante:

1. **Instrumentos.** Conocer y manipular diversos instrumentos del mundo, aprendiendo sobre su origen y creación. Se fomenta la escucha activa y participativa, el acompañamiento de los instrumentos y la armonización. Igualmente, se trabajan improvisaciones grupales, instrumentación y acompañamiento con textos.
2. **Sonido.** En esta parte se introducen conocimientos de sonidos de diferentes frecuencias, el silencio, diferencia entre ruido y sonido, y sonidos con objetos cotidianos.
3. **Ritmo.** Se estructura mediante el conocimiento del ritmo y el tiempo, la percusión con instrumentos y la percusión corporal. Se desarrollan frases con ritmo, juegos de ritmos, ejercicios de tensión y vuelta a la calma, ejercicios de respiración con ritmo y juegos de compás y acento.
4. **Música y movimiento,** que incluye juegos musicales, danzas, juegos de expresión corporal, danzas con ritmo interno, movimientos sin desplazamiento, movimientos con desplazamiento, juegos de voz con y sin movimiento.

TABLA 11.2  
*Programas de flamenco social*

**Tipo  
A****Comunidad educativa**

- «**Cuentos flamencos**»: programa destinado a la etapa Infantil y Primaria desarrollado con formato taller participativo con una combinación de cuentos y música para desarrollar y comprender la cultura andaluza.
- «**Paseo por el mundo flamenco**»: programa destinado a edades de Primaria y Secundaria principalmente, y colectivos con necesidades educativas especiales. El formato propuesto es taller participativo llevando un paseo con instrumentos de los cinco continentes con músicas de diferentes culturas para relacionarlas con el flamenco.
- «**Flamenco educa**»: programa adaptable en la temática según las necesidades de la demanda educativa. El formato puede variar desde seminarios, conferencias, cursos y otros modelos con más innovadores. Existe una versión adaptada a formadores y a la comunidad universitaria.

**Tipo  
B****Espacios públicos**

- «**Tiempos flamencos 1**»: programa destinado a todos los públicos con formato taller de compás-actuación participativa centrado en el compás y los instrumentos. Especialmente para trabajar la cohesión de grupos y la escucha activa entre iguales.
- «**Tiempos flamencos 2**»: programa destinado a todos los públicos con formato taller de compás-actuación participativa centrado en el compás y el cuerpo. Especialmente para trabajar habilidades de coordinación corporal a nivel individual y grupal.
- «**Flamenco con recetas sociales**»: programa presentado en peñas flamencas, tiene formato conferencia-actuación presentando una serie de recetas culinarias flamencas entrelazadas de otras recetas de experiencias sociales trabajadas a través del flamenco y la educación.

**Tipo  
C****Espacios histórico-culturales**

- «**Flamenco en femenino**»: programa de sensibilización sobre la igualdad de género y la violencia de género. Especialmente indicado para trabajar complementariamente con programas de coeducación. Se proponen dos formatos distintos, uno de actuación y otro de conferencia-participativa y actuación.
- «**Flamenco con valores**»: programa destinado a la sensibilización sobre valores de personas con falta de oportunidades. Los formatos propuestos son los de actuación y ensayos con público, dándole a ambos un gran sentido y valor social. La creación de oportunidades en zonas de transformación social es el principal exponente de este programa.
- «**Flamenco y otros poemas**»: programa de sensibilización sobre los cuatro pilares del proyecto «Flamenco social» y trabajando transversalmente la interculturalidad. Está fortalecido con una serie de poetas que intercalan sus poemas con cantes y bailes acordes con la temática. Los formatos utilizados son el de actuación y ensayos con público.

**Tipo  
D****Espacios intergeneracionales**

- «**Flamenco y saber popular**»: programa para poner en valor el saber popular y los valores en positivo del legado de nuestros mayores y nuestras tradiciones. Con formato actuación y recalando sobre espacios con legado como los corrales de vecinos o espacios de interés turístico, se pretende no olvidar la convivencia de estos paisajes sociales con tres subprogramas que son: «Navidades flamencas», «Flamenco por mayores» y «Flamenco por fiestas».

FUENTE: elaboración propia.

La estrategia participativa se articula mediante la *Música Social* con la actuación participativa en el aula del grupo «Flamenco social». Este grupo conforma un programa

que tiene como objetivo general la sensibilización sobre los valores educativos, sociales y culturales, a través de la música y las artes escénicas, especialmente relacionadas con el flamenco. Para lograr este objetivo se plantean actividades estructuradas por sectores de participación: por una parte dirigidas a todos los sectores de población en el ámbito de la comunidad educativa; por otra a favorecer la participación de toda la población en los espacios públicos, fomentar la participación de toda la población en los espacios públicos de carácter más histórico-cultural; y finalmente dirigidas a desarrollar la participación intergeneracional, poniendo en valor los conocimientos culturales de nuestras personas mayores y nuestro saber popular para que esos conocimientos no se pierdan o infravaloren.

### **11.3.2. Sesión 2: «ArteTerapia y movimiento»**

Esta asignatura fue impartida por Inmaculada Sánchez-Márquez, profesora de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Pablo de Olavide, directora del Proyecto social y formativo «Terapias con arte» y el Proyecto de empoderamiento y género «Mujer semilla».

En la parte teórica se facilitó la participación del alumnado a través del diálogo fluido, las preguntas-respuestas y la visualización de vídeos con ejemplos. En la segunda parte de cada sesión se utilizaron metodologías eminentemente prácticas y vivenciales donde la persona pudiera utilizar el cuerpo, el movimiento y la creatividad para explorar en su pensar, sentir y actuar.

#### **Parte teórica**

Comenzamos la sesión realizando una dinámica grupal para conocer la vida y obra de personas, con y sin diversidad funcional, que aportan al mundo desde su trabajo creativo y artístico. La mayoría son personas con diversidad funcional, y las que no, son personas que aportan desde un lado subversivo y diferente del arte.

Previamente se introdujo el concepto de «arte bruto» (o «art brut»), «arte de los locos» o «arte outsider», que es como se conoce a las obras de personas que no han recibido formación académica en bellas artes y que se encuentran en situación de exclusión social o enfermedad. Es un término que en 1945 acuñó el crítico y artista Dubuffet, al atender a las creaciones de personas que habían realizado sus obras «fuera de los márgenes sociales y artísticos» (Ballesta, Vizcaíno y Mesas, 2011: 142).

Y para descubrir el enorme potencial que las obras de este tipo de artistas tienen, conocimos también el Museo de Arte Bruto de Laussana, en Suiza, para después pasar a las obras de artistas individuales. Si bien esta clasificación del arte no deja de tener un sentido peyorativo, al clasificar entre «artistas normales» y «artistas diferentes», o

«artistas formados» y «no formados», sirvió para poner en valor las obras de personas que habían sido desconocidas y que, gracias a ser consideradas artistas, aunque fuera con esa clasificación, podían aportar al mundo desde los museos donde se encontraban sus obras.

Obras, por cierto, que no dejaron indiferentes al grupo de alumnado, que se mostró muy sorprendido al conocer que hay artistas con síndrome de Down muy importantes, compositores autistas... También les sorprendió descubrir que hay artistas que, sin tener una discapacidad, se salen de la norma y de lo socialmente establecido como arte, usando sus obras para reivindicar derechos, romper moldes y estereotipos. Hablamos así de artistas flamencas que salen al escenario en ropa deportiva interior, otras que utilizan sangre menstrual para sus cuadros, grupos de artivismo que entran en una sucursal bancaria cantando flamenco, y grupos de música en barrios considerados marginales.

Para trabajar esta parte, se utilizó el visionado de vídeos cortos que trataban sobre algunas de las personas y sus obras que conocimos en clase. Además, en el caso de vídeos largos, se dieron las referencias para que cada persona pudiera verlos en casa. Los enlaces a los mismos se subieron a la plataforma virtual de la universidad para que todo el alumnado pudiera tener acceso a ellos. Se trata de vídeos e información abierta al público y accesible normalmente desde la herramienta de YouTube, en concreto sobre los siguientes temas:

**TABLA 11.3**  
*Contenidos teóricos de la sesión: «ArteTerapia y movimiento»*

<b>Sobre Art Brut</b>	— Museo de Arte Bruto de Lausana (Suiza).
<b>Sobre artistas con diversidad funcional</b>	— Judith Scott. — Hikari O'e. — Asociación Danza Mobile.
<b>Artistas subversivas</b>	— Frida Kahlo. — Juliaro. — Pina Bausch. — María Fux.
<b>Arte e inclusión social</b>	— Fundación Alalá. — Grupo «Los Activos».
<b>Artivismo</b>	— Flow6x8. — Fundación Intered.

FUENTE: elaboración propia.

## Parte vivencial

En esta parte realizamos un trabajo corporal y creativo desde el movimiento y el arteterapia, para reconocernos como personas creativas y facilitar la gestión de emociones. Como refleja López Martínez (2010: 17), autoras como Wood (1987) y Da Silveira (2006) ya nos indicaban que el uso en la misma palabra de «arte» y de «terapia» genera confusión y dificulta entender qué es el arteterapia, ya que ambas «traen consigo un amplio repertorio de conceptos como: artes visuales, procesos creativos, desarrollo humano, comportamiento y personalidad, salud mental (...)». Se trata de una disciplina psicoterapéutica a través de la que la persona crea una obra sin que tenga que quedar bonita al no establecerse a unos cánones o técnicas. Esa obra puede ser un dibujo, un *collage*, una obra en 3D, un movimiento... Posteriormente, el o la profesional del arteterapia le ayudará a establecer un diálogo con su obra, en la que esta expresará parte del inconsciente y mundo emocional de la persona.

Arteterapia no significa aprender técnicas artísticas (pintura, modelado, danza...) y no es necesario tener conocimientos previos de arte o manualidades, y aunque pueda existir diversión y disfrute, el objetivo no es el de la recreación, como afirma la Asociación Británica de Arteterapia (BAAT). Según Sánchez-Márquez (2014: 20), «Cuando hablamos de arteterapia tampoco nos referimos al uso del arte como forma de intervención social-comunitaria (como pudiera ser, por ejemplo, crear un mural colectivo en un barrio). No nos referimos tampoco a la terapia ocupacional (que se ocupa de facilitar el desarrollo de habilidades motoras y cognitivas en las personas) ni el uso de una dinámica de grupo donde se usen materiales artísticos y se facilite la creatividad (como puede ser una actividad donde se pida que se haga un *collage*). Todo ello es maravilloso y útil, pero no sería arteterapia».

En esta sesión no era nuestro objetivo el realizar terapia, puesto que no podemos erigirnos como terapeutas ante quienes no nos han designado y autorizado a serlo, sin embargo, «aunque su propio nombre lleva a veces a confusión al visibilizar solo la parte terapéutica, el arteterapia tiene otro camino, que es la facilitación de espacios y actividades de autoconocimiento y empoderamiento a través del proceso de creación (Sánchez-Márquez, 2014: 16). Es en este sentido en el que pusimos en marcha esta actividad en la universidad con personas con diversidad funcional intelectual. La Asociación Andaluza de Arteterapia (ANDART) añade que, además de promover el bienestar biopsicosocial, «el arteterapia es una disciplina muy útil para el desarrollo personal y el autoconocimiento».

En esta parte de la sesión, comenzamos a habitar el espacio moviéndonos por él, mientras tomábamos conciencia de cómo estaba nuestro cuerpo (tenso, relajado, ceño fruncido o no, cómo era nuestra respiración...). A través de distintas consignas, experimentamos con diversas caminadas en el espacio, a veces imaginándonos que había charcos en el suelo, otras saltando, otras usando los brazos para escribir nuestro nombre en el aire. De este modo, activamos el cuerpo, tomamos conciencia de él y de la diferencia entre respirar con conciencia o no.

Una vez habiendo creado un campo energético y de disposición corporal al trabajo, nos pusimos en círculo y colocamos en medio un gran trozo de papel continuo. Lo observamos detenidamente, expresando con un movimiento cómo nos hacía sentir ese papel. Después, una a una, cada persona fue interviniendo en él, cogiéndolo con las manos y haciendo un movimiento en el aire. Volvimos a detenernos para observarlo, y descubrimos que habían sucedido cosas en él, puesto que las huellas de nuestros movimientos habían quedado impregnadas en el papel con dobleces y marcas. Después, por turnos, cada cual cogió un rotulador e intervino sobre el papel, haciendo un garabato sin intención concreta, improvisando. De nuevo, volvimos a pararnos a observar el papel, que de repente había pasado de ser un trozo blanco, impersonal y sin significado profundo, a tener vida. Ese papel ahora contenía la huella de nuestros cuerpos, de nuestras energías e intenciones, y había sido testigo de lo que por nuestras cabezas y corazones había sucedido allí. Se había creado algo entre todas y todos, era nuestra obra creativa.

Tras reflexionar brevemente sobre el hecho de que todas las personas somos creativas y podemos crear cosas, pasamos a contar un cuento en el que una semilla se iba transformando en persona, con una vida, unas emociones y unos pensamientos concretos. Cuando el cuento terminó, pudimos abrir los ojos y cada cual se acercó a los materiales plásticos para crear una obra.

Papeles, lanas, telas, colores, rotuladores, tijeras, pegamento... un amplio surtido de materiales nos esperaba para que cada persona pudiera crear una obra con lo que quisiera, relacionada con lo que habíamos vivido en la sesión, con lo que cada cual había sentido o pensado. Para ello teníamos 15 minutos, mientras una música suave de fondo sonaba invitando a la introspección. Después nos pusimos en círculo, cada cual, con su obra ante sí, y una por una las personas fueron contando cómo se llamaría su obra si fuera una obra de arte colocada en un museo. También la persona podía contar qué significaba su obra, cómo se había sentido haciéndola... La docente y arteterapeuta les fue preguntando con algunas cuestiones que ayudaron a desenmarañar significados, emociones y pensamientos.

Fue muy impactante cómo, aun siendo la primera vez que algunas de estas personas realizaban este tipo de actividades, las obras hablaban por sí mismas. El *bullying* sufrido durante los años de colegio, las dificultades por no llevarse bien con sus padres, la alegría de tener una pareja... fueron solo algunos de los temas que surgieron y que las personas quisieron regalar al grupo dentro de un sentir de protección y seguridad.

Para terminar la sesión, realizamos una danza en grupo, improvisando movimientos mientras mecíamos a nuestras obras y las llevábamos a cobrar vida a través de la música, agradeciendo al grupo todo lo vivido y compartido.

## **11.4. EVALUANDO LA CREATIVIDAD**

### **11.4.1. Sesión 1: «Empleabilidad a través de la música en el ámbito del ocio y tiempo libre»**

La persona, para aprobar esta asignatura, debe asistir a la misma presencialmente y participar de todas las dinámicas y actividades que se le propongan en clase. Asimismo se valora: la asistencia a las sesiones y participación activa, la atención e implicación en las actividades, iniciativas e implicación grupal en ejercicios cooperativos, el cumplimiento de tareas y aportaciones durante la sesión, la actitud de improvisación y creatividad, las propuestas de mejora y la actitud de respeto a nivel individual y grupal.

### **11.4.2. Sesión 2: «ArteTerapia y movimiento»**

En la primera edición del programa FEVIDA, se solicitó al alumnado el cumplimiento de tareas *online* en la plataforma virtual de la Universidad Pablo de Olavide, participando en el foro sobre «Arte y creatividad» creado a tal efecto, donde compartir información sobre artistas, objetos, lugares... que les inspiraran y que fueran un ejemplo de creatividad. Sin embargo, fue difícil que el alumnado se sintiera cómodo con el manejo de esta herramienta del foro, y la participación fue difícil de conseguir. Previamente hubiera sido necesario formar al alumnado en el uso y manejo de este tipo de herramientas, lo cual no estaba contemplado en la asignatura de Nuevas Tecnologías. Se trabajaron otras cuestiones informáticas, pero no en concreto la participación en un foro virtual.

De este modo, en la segunda edición del Programa se optó por cambiar esta tarea por otra más acorde a la idiosincrasia de la asignatura y sus objetivos, solicitando al alumnado la elaboración, de manera individual, de una obra creativa que hablara sobre sí mismos o sobre sí mismas. Es decir, crear una obra en el formato que cada cual deseara (dibujo, *collage*, fotografía, vídeo...) que hablara sobre la vida de cada persona, sobre sus necesidades, deseos, sueños, costumbres, familia, redes sociales... Se trataba de una propuesta muy amplia que cada cual podía entender como quisiera, y sublimar utilizando el lenguaje creativo y artístico con el que se sintiera más cómodo o cómoda.

Esta obra debía ser expuesta al resto del alumnado, explicando lo que la persona considerara necesario. Se mantuvo un respeto absoluto a la hora de exponer las obras, respetando en silencio el momento de cada cual, para ponerse frente al resto del grupo, dotando de solemnidad cada uno de los momentos que se vivieron.

Asimismo, se respetaron los deseos o capacidades de cada persona a la hora de expresar con palabras lo que significaba su obra, cómo se habían sentido realizándola, si se había pedido algún apoyo para la creación, si había existido algún bloqueo o había fluido... Se trataba de un momento muy delicado, puesto que exponer a las demás personas una obra es exponerse uno mismo o una misma, una especie de desnudo en público. Desde un enfoque arteterapéutico, esta parte de la exposición se hubiera

realizado dentro de la sesión donde se hubieran creado las obras, pero esta actividad evaluadora pretendía salirse del arteterapia para pasar a ser una exposición de personas creadoras y creativas. Por ello, las obras se realizaron fuera de la sesión, cada cual en su casa, y la exposición no tenía un carácter terapéutico. Se trataba simplemente de que la persona, como ser creativo, fuera capaz de crear y de exponer ante su grupo de iguales, sin valoraciones de si la obra era bonita o fea, y sin entrar a ahondar en lo emocional.

Pero el arte es difícil de desligar de las emociones, y como dice Pérez Navarro (2008: 63), «El trabajo artístico tiene la capacidad de entregar, acoger y liberar desde lo más profundo de la psique; es una herramienta psicosocial que logra modificar conductas, y posibilita la comprensión desde la experiencia creadora». Y en ese sentido, aunque no fuera la intención de la docente ni de la persona, las emociones fluyeron y fueron recogidas y contenidas por la profesora y por el grupo.

Como la creatividad no tiene límites, las modalidades de trabajo que se presentaron fueron muy diversas. Tuvimos la oportunidad de disfrutar de fotografías digitales a través del móvil, *collage* de fotografías con elementos reciclados, otras presentadas a través de programas informáticos, un karaoke, lectura y dibujo de un cuento, dibujos en diversos formatos...

El proceso de la creación conllevó desde el momento en que se les explicó la tarea, pasando por la creación en sí de la obra, y por el ensayo en algunos casos, hasta llegar por fin a la puesta en escena. Pasaron pues varios meses de trabajo, en el que el alumnado se mostró muy ilusionado, con muchísimas ganas de enseñar la obra a la profesora, realizándose varias tutorías personales donde se hizo un seguimiento y preevaluación de las mismas. En esos momentos se dieron algunos consejos para poder elevar sus obras a la categoría de obra artística, «como si fueran a estar en un museo». Había llegado, pues, el momento de pasar de la mera creatividad a la obra de arte. De este modo, un dibujo que estaba realizado en un folio pasó a ser un dibujo enmarcado en un bello marco. O una foto simple que alguien había hecho con el móvil pasó a estar impresa en formato grande. Fueron sugerencias acordadas con cada alumna o alumno que se acercó a las tutorías, y que la persona consideraba que su obra ganaría en presencia con ese pequeño detalle de mejora en la presentación. Se intentó con esto que cada cual pudiera superarse a sí misma o a sí mismo, asumiendo que el reto fuera más allá de lo que inicialmente habían realizado, puesto que eran perfectamente capaces de dar un paso más.

Poner notas a trabajos de creatividad fue algo sumamente difícil, porque no podían ser valorados desde la óptica de las «bellas artes» y sus técnicas. Para ello, fue importante conocer previamente a cada persona, gracias a que la profesora, además de ser docente, es tutora de FEVIDA y estuvo presente durante la semana de inmersión comunitaria. Esto hizo que las obras pudieran ser vistas desde un lugar personal, individual, partiendo de las capacidades de cada cual, lo que permitió comprender más en profundidad lo que había detrás de cada creación, lo que significaba a nivel



emocional para cada persona. Probablemente, alguien que hubiera podido presenciar este momento de entrega de los trabajos sin haber conocido previamente al alumnado, no hubiera entendido mucho de lo que allí sucedió, ni las risas, ni las lágrimas, ni los abrazos. Pero ese día hubo muchas personas con la autoestima muy alta, con una nueva visión de sus capacidades y por ende de su autoconcepto, sintiéndose respetadas y valoradas por su grupo de iguales y por un sistema universitario que las valida y reconoce.

Asimismo, se valoraron los siguientes ítems, establecidos en una ficha individual para cada alumna o alumno (véase tabla 11.4).

**TABLA 11.4**  
*Ficha de evaluación de la sesión: «ArteTerapia y movimiento»*

<b>Tipo de trabajo que entrega</b>	
<b>Título del trabajo</b>	
<b>Comentarios de la alumna o el alumno</b>	
<b>Observaciones de la profesora</b>	
<b>Día de la sesión en clase (4 puntos máximo):</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Asistencia.</li> <li>— Participación y predisposición.</li> <li>— Actitud de respeto y ayuda.</li> <li>— Realización de las dinámicas grupales e individuales propuestas.</li> </ul>
<b>Día de la entrega del trabajo creativo (6 puntos máximo):</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Asistencia.</li> <li>— Participación y predisposición.</li> <li>— Actitud de respeto y ayuda.</li> <li>— Cumplimiento y adecuación del trabajo creativo que hable sobre «sí misma o sí mismo».</li> <li>— Implicación en la elaboración del trabajo (no se queda en lo más sencillo, sino que busca la excelencia, pregunta a la profesora dudas para su correcta realización, muestra interés en entregarlo, asume retos...).</li> <li>— Puntuación que el alumno o la alumna considera que vale su trabajo en una escala del 1 al 10.</li> </ul>

FUENTE: elaboración propia.

## **11.5. CONCLUSIONES: ENCONTRANDO NUEVOS LENGUAJES PARA EXPRESAR NUESTRAS POTENCIALIDADES**

Al trabajar con personas con diversidad funcional intelectual, hemos de atender a las necesidades y capacidades que presentan, como cualquier ser humano, todos somos diversos y peculiares. Enfocándonos en el lenguaje verbal y no verbal, no todas las

personas tenemos la misma destreza para expresarnos, por lo que nuestras asignaturas suponen una oportunidad para ir al encuentro de nuevas maneras de expresión.

En esta línea, Gardner (2005: 132) sostiene que «El medio artístico proporciona los instrumentos necesarios para abordar ideas y emociones de gran significación, que no se pueden articular ni dominar a través del lenguaje corriente». En este sentido, las personas con discapacidad intelectual, que no tienen facilidades para expresarse a través del lenguaje hablado, encuentran en la expresión artística un nuevo canal de comunicación. Y, de este modo, el comunicarnos como nuestras capacidades nos permitan no solo nos facilita la posibilidad de ser entendidos y de obtener una satisfacción a nuestras necesidades y deseos, sino que nos hace ser sujetos con voz y voto, ciudadanía activa que ejerce derechos y cumple deberes.

Rescatando los objetivos específicos que nos habíamos planteado, partiendo del modelo de calidad de vida de Schalock y Verdugo (2013: 447), y basándonos en sus 8 dimensiones centrales, entendemos que:

1. Se ha generado bienestar emocional, dando lugar en las sesiones a la acogida de las emociones emergentes, procurando un espacio de seguridad y confianza donde todo lo que surgía quedaba en el secreto entre las personas participantes. Asimismo, se ha propiciado el bienestar emocional cuando las personas se han sentido orgullosas de sí mismas por la realización de su obra creativa, siendo valoradas en positivo por la docente y todo el grupo.
2. Se han propiciado las relaciones interpersonales desde la autoescucha, la escucha activa de la otra persona y el respeto por las emociones de los demás, y de este modo el comprenderlas de manera más profunda.
3. Se ha propiciado el desarrollo personal del alumnado, al ser más conscientes de algunas partes de sí. Tras haber creado sus obras, han podido visibilizar algunos de los conflictos internos que les sucedían en ese momento (el dolor por una ruptura sentimental, el amor hacia la familia, el dolor por no haber tenido amistades de pequeña, el sentirse grandes e importantes estudiando ahora en la universidad, el dolor por el abandono materno...).
4. Se ha promovido el bienestar físico, a través de las dinámicas que han conllevado movimiento y la utilización de sus cuerpos, cuidando y conociendo así la «primera casa que los acoge», respirando y tomando conciencia de la relación entre salud-pensamientos y emociones.
5. Se ha propiciado la autodeterminación, al ser cada cual protagonista a la hora de decidir y elaborar sus obras, así como para decidir qué hacer con ellas tras su entrega (romperlas, regalarlas, guardarlas...).
6. Se ha promovido la inclusión social de las personas con diversidad funcional intelectual, aunque sea de un modo indirecto. Porque al conocer y reconocer que las personas con discapacidad pueden ser creativas y crear arte, me siento parte de

este mundo y puedo reivindicar mi lugar en él.

7. Reivindicación de derechos, a poder desarrollar nuestra creatividad como cualquier otro ser, a ser escuchados y valorados en lo que hacemos, a poder expresarnos ante el mundo a nuestro modo sin ajustarnos a los cánones que dicte la sociedad.

Entendemos que el fomento de la creatividad, la educación emocional, el trabajo con el cuerpo y la música permiten que la persona con diversidad funcional intelectual, y sin ella, desarrolle su personalidad y empoderamiento para la vida autónoma y el empleo. Sin embargo, no suelen ser temas muy valorados ni contemplados en la vida académica ni en las preparaciones para conseguir un empleo.

Bajo las alas de esta experiencia vivida a través de las dos asignaturas que aquí presentamos, podemos afirmar que trabajar con ellas supone un éxito asegurado, puesto que el alumnado las acoge muy bien, se siente cómodo para expresarse y para comunicarse desde otros lugares. Porque el ser capaz de comunicarse, de sublimar las pulsiones y necesidades internas, de expresar emociones, de contarle a la sociedad parte de nuestro interior, es existir, es ocupar nuestro lugar en el mundo.

Como retos para el futuro, queremos aunar en la siguiente edición del Programa FEVIDA nuestra asignatura con la experiencia de vida independiente e inmersión comunitaria en el Polígono Sur de Sevilla. Queremos poder implicarnos en las actividades culturales y artísticas que hay en la Factoría Cultural, un espacio público creado por el ayuntamiento y donde asociaciones y artistas de la ciudad desarrollan una maravillosa labor. Nos gustaría plantear la posibilidad de realizar nuestras sesiones en este espacio, además de contar con él para la puesta en escena de las obras creativas que realice el alumnado si este está de acuerdo con la propuesta. Es fundamental que podamos respetar sus obras y que nadie se sienta forzado a realizar una exposición pública de una obra que sienta como personal y delicada, puesto que como ya hemos dicho se trata de obras que hablan desde el corazón.

Asimismo, aunque en estas ediciones el alumnado ha sido invitado a las actividades públicas de la Asociación *Ánima Vitae*, nos gustaría formalizar esta propuesta desde el inicio del curso escolar e integrar al alumnado en las mismas.

Lo artístico, cultural y empleo del ocio son facetas laborales que nos gustaría seguir descubriendo al alumnado, de modo que conozcan más en profundidad las posibilidades de aprender oficios relacionados con estos campos. Sin embargo, debemos ser conscientes que todavía titulaciones como la de Monitor de tiempo libre o empleos como el de Ayudante de museos, a la que a algunos de nuestras y nuestros alumnos querrían acceder, no están disponibles puesto que las formas de acceso no están adaptadas a sus capacidades. Se trata de una doble exclusión (exclusión de las personas con discapacidad de los ámbitos formativos y laborales, y exclusión como personas creativas o artistas, porque se supone prejuiciosamente que no están preparados o preparadas, y no pueden aportar nada en este terreno).

Tenemos pues por delante el gran reto como sociedad de replantearnos las formaciones profesionales y universitarias, para que cada día sea un paso más hacia la integración real de las personas, independientemente de su capacidad. Porque las personas con diversidad funcional intelectual tienen muchísimo que aportar a la sociedad, y de otro modo nos perderíamos sus valiosas aportaciones. Puede ser el momento en el que, como sociedad cívica generadora de derechos y oportunidades, y facilitadora del cumplir los deberes, entendamos que hay que dejar de una vez que las personas con diversidad funcional dejen de ser «asistentes de» para ser protagonistas de, productores, sujetos y no objetos.

Para culminar, queremos rescatar unas palabras de Pacheco (2011: 121), donde afirma que «La creatividad en sí misma es un camino que favorece nuestra evolución». Evolucionemos pues hacia una vida donde, gracias a la creatividad, las emociones, el ocio y la música, las capacidades de cada cual se conviertan en semillas que puedan germinar. Y volar, volar muy lejos.

---

## REFERENCIAS

- Asociación Andaluza de Arteterapia (ANDART) Recuperado de: <http://andart-andalucia-arteterapia.blogspot.com>
- Asociación Británica de Arteterapia (BAAT) Recuperado de <http://www.baat.org/About-Art-Therapy>.
- Ballesta, A. M., Vizcaíno, O. y Mesas, E. C. (2011). El arte como un lenguaje posible en las personas con capacidades diversas. *Arte y Políticas de Identidad*, 4, 137-152. Universidad de Murcia.
- Benenzon, R., Hemsy de Gainza, V. y Wagner, G. (1997). *Sonido, comunicación, terapia*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Galeano, E. (1998). *Patas arriba: La escuela del mundo al revés*. Madrid: Siglo XXI.
- Gardner, H. (2005). *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2016). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gorbeña, S. (1997). *Prácticas de ocio de personas con discapacidad*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- López Martínez, M. D. (2010). *Arteterapia concepto y evolución histórica*. Murcia: Diego Marín.
- Maslow, A. H. (1983). *La personalidad creadora*. Barcelona: Kairós.
- Novaes, M. H. (1973). *Psicología de la aptitud creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Organización de Naciones Unidas (ONU). (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Recuperado de: <https://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=497>
- Pacheco, A. (2011). *Ego, esencia y transformación: bases para una terapia corporal integrativa*. Victoria-Gasteiz: Ed. Hermes Terapia Integral.
- Pérez Navarro, C. (2008). Arteterapia en educación. Un camino de autoconocimiento para jóvenes. *Revista Docencia*. Recuperado de: <https://www.yumpu.com/es/document/view/30130029/arte-terapia-en-educacion-un-camino-de-revista-docencia>
- Sánchez-Márquez, I. (2014). *Universo de emociones. Experiencias de arteterapia en centros escolares y asociaciones de mujeres*. Madrid: Fundación Interred.
- Schallock, R. L. y Verdugo Alonso, M. A. (coords.) (2013). *Discapacidad e inclusión*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Ventosa, J. V. (2011). *Manual del monitor de ocio y tiempo libre especializado. Integración de personas con discapacidad intelectual en el tiempo libre*. Madrid: Editorial CCS.

Edición en formato digital: 2019

© Rosa María Díaz Jiménez (Dir.)  
© Ediciones Pirámide (Grupo Anaya, S.A.), 2019  
Calle Juan Ignacio Luca de Tena, 15  
28027 Madrid  
[piramide@anaya.es](mailto:piramide@anaya.es)

ISBN ebook: 978-84-368-4172-5

Está prohibida la reproducción total o parcial de este libro electrónico, su transmisión, su descarga, su descompilación, su tratamiento informático, su almacenamiento o introducción en cualquier sistema de repositorio y recuperación, en cualquier forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, conocido o por inventar, sin el permiso expreso escrito de los titulares del Copyright.

Conversión a formato digital: REGA

[www.edicionespiramide.es](http://www.edicionespiramide.es)

# Índice

Presentación	10
1. Universidad y alumnado con diversidad funcional cognitiva. Herramientas para la inclusión en la educación superior (R. M. <sup>a</sup> Díaz Jiménez, T. Terrón-Caro y R. Muñoz Moreno)	13
Resumen	13
1.1. Educación superior y las personas con diversidad funcional cognitiva	13
1.2. Cambios que favorecen la inclusión de personas con diversidad funcional en la educación superior	17
1.3. El impulso de la fundación ONCE y la estrategia UNIDIVERSIDAD para extender el acceso de personas con diversidad funcional cognitiva a la educación superior	18
1.4. Un modelo de universidad inclusiva para personas con diversidad funcional cognitiva: diploma de extensión universitaria «formación para el empleo y la vida autónoma de las personas con discapacidad intelectual (FEVIDA)»	20
1.4.1. Planificación de las enseñanzas en el programa FEVIDA	21
1.4.2. Evaluar para mejorar. Modelo de evaluación del programa	24
1.5. Conclusiones	25
Referencias	26
2. Atención a la diversidad en la Educación Superior. Un análisis desde el enfoque de la educación emocional e inclusiva (R. M. Rodríguez-Izquierdo e I. Pérez-Pérez)	29
Resumen	29
2.1. Educación emocional e inclusiva en la educación superior	29
2.2. Garantías de acceso, la participación y el éxito del alumnado en la educación superior	32
2.3. Formando a personas inteligentes emocionalmente	35
2.4. Metodología para implementar la educación emocional en la universidad con personas con diversidad funcional cognitiva	37
2.4.1. Beneficios de la educación emocional e inclusiva en la universidad	39
2.5. Conclusiones	41
Referencias	42
3. Accesibilidad y organización de eventos. Enseñar protocolo a personas con diversidad funcional intelectual (B. García Reyes)	47
Resumen	47

3.1. Relacionando los eventos (protocolo) y la accesibilidad	47
3.2. Argumentos para incluir la accesibilidad en actos (protocolo): por derecho, como oportunidad para el desarrollo económico y por ética profesional	51
3.3. Estado de la cuestión sobre accesibilidad, protocolo y eventos	55
3.4. Formación sobre actos accesibles a personas con discapacidad intelectual	58
3.5. Conclusiones. la accesibilidad como elemento de calidad en los eventos	60
Referencias	60
<b>4. Promoción de la autonomía personal y la vida independiente de personas con diversidad funcional intelectual. El caso de FEVIDA en el contexto universitario (A. Iáñez Domínguez e I. Montes Lérica)</b>	<b>62</b>
4.1. El camino hacia la vida independiente. principios y fundamentos	62
4.2. Perfiles de las personas participantes en programas de autonomía personal	65
4.3. Enfoques centrados en las personas para llegar a la vida independiente	67
4.4. Formación para la autonomía personal y la vida independiente	68
4.5. Retos para la consecución de una vida independiente	72
4.6. El caso de FEVIDA en la universidad Pablo de Olavide (Sevilla)	74
4.6.1. Los contenidos de la asignatura Apoyos para la autonomía y vida independiente	74
4.7. Conclusiones	77
Referencias	79
<b>5. La accesibilidad cognitiva como estrategia de inclusión de las personas con discapacidad en espacios formativos y laborales (J. R. Jiménez Simón)</b>	<b>81</b>
5.1. De los derechos de las personas con discapacidad al desarrollo de la accesibilidad universal	81
5.2. El entorno accesible y el diseño para todos: la accesibilidad cognitiva	84
5.3. Aportaciones de la accesibilidad cognitiva al entorno formativo y laboral	88
5.3.1. La concienciación como educación para la accesibilidad	90
5.3.2. Variables accesibles en el centro formativo y en la empresa: escenarios, tiempos y personas	91
5.3.3. Recursos comunitarios en la accesibilidad cognitiva	93
5.4. Conclusiones	95
Referencias	96
<b>6. El aprendizaje de nuevas tecnologías para la vida autónoma (A. Benítez Jaén, R. Peral Ortega y J. M. Hermida Fernández)</b>	<b>99</b>

6.1. Diversidad funcional y TIC	99
6.2. La relación entre la vida independiente y las tecnologías de la información y la comunicación	100
6.2.1. Acceso por las personas con discapacidad intelectual a las TIC y brecha digital	101
6.3. Formación sobre las tecnologías de la información y la comunicación relacionadas con la vida independiente de las personas con discapacidad intelectual	105
6.4. Conclusiones	105
Referencias	107
<b>7. Feminismos e identificación de las violencias en un aula universitaria diversa (M.<sup>a</sup> M. Serrato Calero y A. Corona Aguilar)</b>	<b>108</b>
7.1. Introducción	108
7.2. Autodeterminación desde la perspectiva de género	109
7.3. Marco teórico: pedagogía crítica, feminismos diversos y violencias	110
7.4. Metodología en el aula: estableciendo las bases de la autonomía y la emancipación	111
7.5. Herramientas docentes: el viaje de la teoría a la práctica en el día a día del aula	113
7.6. Conclusiones, reflexiones y compromisos	117
Referencias	118
<b>8. Inclusión comunitaria del alumnado universitario con discapacidad intelectual en la Residencia Universitaria Flora Tristán. Una experiencia de vida (I. Sánchez-Márquez, J. A. Escarti Hernández y A. M.<sup>a</sup> Segura Rodríguez)</b>	<b>121</b>
8.1. Convivencia en la residencia universitaria Flora Tristán: resumen de la experiencia	121
8.2. Identificando el derecho a una vida autónoma e independiente. alojarse en una residencia universitaria como entrenamiento	122
8.3. La inmersión comunitaria y la importancia del entorno para la autonomía	123
8.4. Metodología de esta experiencia de vida	125
8.4.1. La importancia del trabajo en equipo. Coordinación + Cooperación de actores	126
8.4.2. Gestionar los miedos	130
8.4.3. Vivir en la comunidad desde una residencia universitaria	132
8.4.4. La importancia de los apoyos para la autonomía y la inclusión	134
8.5. Evaluar la experiencia: el diario de vida y otras herramientas	135



8.6. Conclusiones. el impacto de una semana en la vida de una persona	141
Referencias	142
<b>9. Talento y empoderamiento laboral en las personas con discapacidad intelectual (J. R. Jiménez Simón)</b>	<b>143</b>
9.1. Introducción: del talento a la capacitación laboral	143
9.2. Desarrollo del talento humano	144
9.2.1. Desde la capacitación profesional	144
9.2.2. Desde el desarrollo de competencias	145
9.3. El empoderamiento como instrumento de mejora del talento	146
9.4. La discapacidad intelectual desde el talento y el empoderamiento laboral	148
9.4.1. Programa de autogestores y autogestoras	149
9.4.2. Participación en procesos estratégicos de cambio organizacional	150
9.4.3. Formación de formadores en derechos	150
9.4.4. Formación de evaluadores en calidad de vida	150
9.4.5. Programa Por Talento	151
9.4.6. Programas universitarios de formación para el empleo dirigidos a jóvenes con discapacidad intelectual	151
9.4.7. Proyecto EmcA (emprendimiento con apoyo)	151
Referencias	152
<b>10. La enseñanza del inglés como L2 para personas con discapacidad intelectual: gamificación y técnicas de motivación (N. Fernández-Quesada y R. Muñoz Moreno)</b>	<b>155</b>
Resumen	155
10.1. Características del alumnado y derecho al aprendizaje de un segundo idioma	155
10.2. Metodología de enseñanza de una l2 para personas con discapacidad intelectual	159
10.3. FEVIDA: módulo de inglés Curso 2017/2018	165
10.4. Aprendiendo inglés (FEVIDA). Curso 2018/2019	165
10.5. Evaluación de la experiencia de la enseñanza de inglés a personas con discapacidad intelectual	172
10.5.1. Mejoras metodológicas realizadas: justificación	172
10.5.2. Métodos, recursos y actividades eficaces	173
10.5.3. Propuestas de mejora para futuras ediciones	174
10.6. Conclusiones sobre el aprendizaje de inglés en personas con discapacidad intelectual	174

Referencias	175
11. Creatividad, arteterapia, ocio y música. Elementos de empoderamiento en personas con diversidad funcional intelectual desde una universidad inclusiva (I. Sánchez-Márquez y J. Prenda Sánchez)	178
Resumen	178
11.1. Acercamiento a la creatividad como contexto de desarrollo personal	179
11.2. Justificando el arte y la creatividad en un programa de formación para personas con diversidad funcional intelectual	180
11.3. Metodología docente de la creatividad en el contexto de la formación a personas con diversidad funcional intelectual. Ficha de sesiones	182
11.3.1. Sesión 1: «Empleabilidad a través de la música en el ámbito del ocio y tiempo libre»	183
11.3.2. Sesión 2: «ArteTerapia y movimiento»	187
11.4. Evaluando la creatividad	191
11.4.1. Sesión 1: «Empleabilidad a través de la música en el ámbito del ocio y tiempo libre»	191
11.4.2. Sesión 2: «ArteTerapia y movimiento»	191
11.5. Conclusiones: encontrando nuevos lenguajes para expresar nuestras potencialidades	193
Referencias	196
Créditos	197