

# LOS RETOS Y ESTRATEGIAS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA UNIVERSIDAD PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL. DISEÑO, APLICACIÓN Y EVALUACIÓN DE UNA EXPERIENCIA PILOTO

**Paulina Elizabeth Mejía Cajamarca**

**ADVERTIMENT.** L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

**ADVERTENCIA.** El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

**WARNING.** Access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.



## **TESIS DOCTORAL**

Los retos y estrategias de la educación inclusiva en la universidad para Personas con Discapacidad Intelectual. Diseño, aplicación y evaluación de una experiencia piloto

## **DOCTORANDA**

PAULINA ELIZABETH MEJÍA CAJAMARCA

2023



## **TESIS DOCTORAL**

Los retos y estrategias de la educación inclusiva en la universidad para Personas con Discapacidad Intelectual. Diseño, aplicación y evaluación de una experiencia piloto

## **DOCTORANDA**

PAULINA ELIZABETH MEJÍA CAJAMARCA

PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

## **DIRIGIDA POR**

DRA. MARIA PALLISERA DÍAZ

Memoria presentada para optar al título de doctora por la Universidad de Girona

## **PUBLICACIONES DERIVADAS DE LA TESIS**

Mejía, P., y Pallisera, M. (2020). Las personas con discapacidad intelectual y la inclusión en la universidad: una investigación centrada en la opinión de los responsables académicos y personas con discapacidad intelectual. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 13, 40-61.

**ABREVIATURAS**

PCDI	Persona con discapacidad intelectual
DI	Discapacidad intelectual
PRINPAR	Proyecto Inclusivo de Participación
UDG	Universidad de Girona
FEP	Facultad de Educación y Psicología
PROF_UNI	Profesor universitario
EST_UNI	Estudiante universitario

## CERTIFICADO DE DIRECCIÓN DE TESIS



La Dra. Maria Pallisera Díaz, de la Universidad de Girona

DECLARO:

Que el trabajo titulado "Los retos y estrategias de la educación inclusiva en la universidad para Personas con Discapacidad Intelectual. Diseño, aplicación y evaluación de una experiencia piloto" que presenta Paulina Elizabeth Mejía Cajamarca para la obtención del título de doctora, se ha realizado bajo mi dirección y que cumple con los requisitos para poder optar a la Mención Internacional.

Y para que así conste y tenga efectos oportunos, firmo el presente documento.

## DEDICATORIA

A mis padres, Patricia y Félix

A mi hermana, Leslie

A mis abuelitos que ya no están, Pura y Pancho

A todas las personas con discapacidad y sus familias

## AGRADECIMIENTOS

Para el logro de este trabajo investigativo a lo largo de estos años hago llegar mis agradecimientos a las personas que de una u otra forma han sido importantes y han compartido conmigo este sueño.

En primer lugar, agradezco a la Dra. Maria Pallisera, mi tutora de tesis quien me ha guiado y ha enseñado a crecer tanto académica como personalmente. Gracias por apoyarme y creer en mis capacidades y ser comprensiva por las diferentes circunstancias personales que he pasado.

A la Dra. Judith Fullana quien fue el primer contacto que tuve y que me dio la bienvenida a Girona en donde inicié mi formación. Gracias por la hospitalidad en Aiguaiua.

A la Dra. Montserrat Vilà, quien desde su función de decana apostó por el programa educativo piloto PRINPAR y apoyó para su desarrollo en la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad de Girona.

A Montserrat Cardona y Cristina Ferrer por abrirme las puertas de la Fundación TRESCE y apoyar al programa inclusivo PRINPAR con la participación de personas con discapacidad intelectual.

Al Consejo Asesor del grupo de Recerca en Diversitat de la Universidad de Girona conformado por personas con discapacidad intelectual, de quienes he aprendido los intereses de investigación que me comprometen como investigadora a continuar contribuyendo desde la academia.

A Jaime Ullauri, por su contención emocional en este proceso que hemos caminado juntos. Gracias por hacerme sentir siempre acompañada y sus recomendaciones para este trabajo.

A Joaquín, Amelia, Juan David, Angelina y Sebastián; mis queridos estudiantes que me inspiraron a seguir formándome para continuar trabajando por y para la inclusión.

A Gemma Díaz, por su amistad, su apoyo en la investigación y su hospitalidad en Quart.

A mis amigos, los "mashis" y a Sofía Bravo quienes con un mensaje me acompañaban en mi estancia lejos de casa.

A mi familia por creer en mí y siempre alentarme en momentos difíciles para no bajar los hombros y recordarme la fortaleza que hay en mí.

A mi prima Erika, por las largas conversaciones telefónicas que me hacían sentir siempre acompañada y su apoyo en la revisión del apartado de abstract de este trabajo.

A los docentes universitarios de la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad de Girona que participaron de una forma muy comprometida en su rol como formadores en el Curso Formativo para personas con discapacidad intelectual.

A las personas que conforman la biblioteca y al espacio de deportes de la Universidad de Girona que apoyaron en el Curso Formativo de PRINPAR. A los estudiantes universitarios de la Universidad de Girona.

Agradezco principalmente a las personas con discapacidad intelectual que participaron en esta investigación, quienes disfrutaron tanto como yo este programa que nos permitió cumplir sueños.



## ÍNDICE DE CONTENIDO

1. CAPÍTULO 1. LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL Y LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA UNIVERSIDAD .....	11
1.1. Introducción.....	11
1.2. Los modelos teóricos de la discapacidad.....	11
1.3. La discapacidad intelectual.....	14
1.3.1 El concepto de la discapacidad intelectual.....	14
1.3.2 El modelo multidimensional en la discapacidad intelectual .....	15
1.4. La discapacidad en la educación inclusiva .....	16
1.4.1 Bases legales internacionales para la inclusión .....	16
1.4.2 Bases legales en España para la inclusión .....	18
1.5. La conceptualización de la educación inclusiva .....	19
1.6. Los principios de la educación inclusiva .....	24
1.7. La educación inclusiva en personas con discapacidad intelectual .....	27
1.8. La educación inclusiva en la universidad.....	27
1.8.1 La educación inclusiva en la universidad para personas con discapacidad	28
1.8.2 Las barreras de acceso a la universidad.....	29
1.8.3 El acceso a la universidad .....	30
1.9. El sistema de apoyos para personas con discapacidad intelectual .....	30
1.10. La personalización y el Diseño Universal de Aprendizaje.....	32
1.11 La tutoría y mentoría en/para estudiantes con discapacidad intelectual.....	34
1.12 Rol de los actores educativos en la educación inclusiva universitaria .....	35
1.13 Síntesis del capítulo.....	36
2 CAPÍTULO 2. PROGRAMAS UNIVERSITARIOS DE FORMACIÓN PARA LA INCLUSIÓN DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN LA UNIVERSIDAD .....	38
2.1 Introducción .....	38
2.2 La discapacidad intelectual en el ámbito laboral .....	38
2.3 Modelos y metodologías de programas formativos .....	39
2.4 Programas formativos para personas con Discapacidad Intelectual .....	40
2.5 Programas universitarios de formación para el empleo en España.....	43
2.6 Cursos formativos sin planes de estudio.....	48
2.7 Cursos formativos con planes de estudio .....	48
2.8 Más allá del acceso a la universidad .....	61

2.9	Experiencias de la evaluación de programas formativos.....	61
2.10	Síntesis del capítulo.....	62
3	<b>CAPÍTULO 3. DIAGNÓSTICO DEL CONTEXTO EDUCATIVO UNIVERSITARIO PARA EL DISEÑO Y DESARROLLO de un PROGRAMA FORMATIVO PILOTO PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN LA UNIVERSIDAD: “PRogramA INCLUSIVO DE PARTICIPACIÓN” (PRINPAR).....</b>	<b>65</b>
3.1	Introducción.....	65
3.2	Fase previa para el diseño del proyecto de participación inclusiva de la Universidad de Girona.....	66
3.3	Participantes en la fase de diagnóstico.....	67
3.4	Recolección de información.....	67
3.5	Análisis de datos .....	69
3.6	Resultados del análisis de la información recogida de los grupos focales a personas con discapacidad intelectual, profesores universitarios y responsables académicos.....	70
3.6.1	Barreras en el entorno universitario .....	70
3.6.2	El rol de diferentes actores en un proceso inclusivo .....	73
3.6.3	La práctica inclusiva en la educación universitaria.....	73
3.7	Resultados determinantes para la creación de un proyecto piloto formativo .	77
3.8	Síntesis de los resultados de las percepciones de las personas con discapacidad intelectual, profesores universitarios y responsables académicos de la fase de diagnóstico .....	79
4	<b>CAPÍTULO 4. Diseño y desarrollo de un PROGRAMA FORMATIVO PILOTO PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN LA UNIVERSIDAD: “PRoYECTO INCLUSIVO DE PARTICIPACIÓN” (PRINPAR).....</b>	<b>82</b>
4.1	Introducción.....	82
4.2	Justificación de la creación del proyecto educativo piloto .....	83
4.3	Participantes del proyecto inclusivo de participación .....	84
4.4	Temporalización del proyecto piloto.....	84
4.5	El empleo del isologo en el Proyecto para la identificación visual .....	85
4.6	Plan de estudio del programa educativo PRINPAR para jóvenes con discapacidad intelectual .....	85
4.6.1	Competencias sociales.....	89
4.6.2	Competencias Digitales .....	89
4.6.3	Sentido de emprendimiento y trabajo en equipo.....	90
4.7	El plan de estudio del proyecto y la correspondencia con las asignaturas de grado	90

4.8	El enfoque educativo para el Curso Formativo .....	93
4.9	La formación al profesorado del proyecto inclusivo de participación de la Universidad de Girona.....	93
4.9.1	Componentes del curso para docentes: Personas con Discapacidad Intelectual en el aula universitaria.....	97
4.10	Información de participantes a formadores previo a la aplicación del programa 103	
4.11	Tutoría de acompañamiento.....	109
4.12	Evaluación sumativa del programa educativo piloto.....	109
4.13	Proceso de Mentoría como estrategia para la inclusión.....	114
4.14	Síntesis del capítulo.....	117
5.	<b>CAPÍTULO 5. EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA FORMATIVO PILOTO PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN LA UNIVERSIDAD: “PROGRAMA INCLUSIVO DE PARTICIPACIÓN” (PRINPAR)</b> .....	118
5.1	Introducción.....	118
5.2	Enfoque de la metodología en la investigación.....	119
5.3	La evaluación en programas educativos.....	120
5.3.1	La evaluación comprensiva con miras de mejoras en un programa educativo.....	120
5.3.2	La evaluación de programas en términos generales.....	120
5.3.3	Objetivos de la evaluación comprensiva en el proyecto piloto .....	124
5.4	Participantes en la investigación.....	128
5.5	Selección de las personas con discapacidad intelectual.....	128
5.5.1	Selección de formadores para el proyecto inclusivo .....	130
5.6	Selección de estudiantes universitarios para la recolección de datos .....	133
5.6.1	El contacto con estudiantes universitarios .....	133
5.7	Instrumentos para la recolección de información .....	134
5.7.1	Elaboración de la entrevista semiestructurada para la investigación ...	136
5.7.2	Aplicación, registro y transcripción de las entrevistas .....	159
5.8	La ficha de observación en la investigación.....	160
5.8.1	Protocolo para la captación por fichas de observación respecto al desarrollo de las sesiones del curso formativo del proyecto piloto .....	162
5.9	Cuestionario de evaluación de la sesión del curso formativo .....	166
5.10	Procedimiento para el análisis de información .....	166
5.11	Análisis de datos .....	167
5.11.1	Análisis de contenido temático para las entrevistas semiestructuradas	168

5.11.2	Herramientas para el procesamiento de datos.....	170
5.12	Síntesis del capítulo .....	171
6.	CAPÍTULO 6. RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA FORMATIVO PILOTO PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN LA UNIVERSIDAD: “PROGRAMA INCLUSIVO DE PARTICIPACIÓN” (PRINPAR)..	172
6.1	Introducción.....	172
6.2	Organización de la presentación de los resultados.....	172
6.3	SECCIÓN 1: RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS INICIALES Y FINALES A LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL, ESTUDIANTES DE LA UDG Y PROFESORES UNIVERSITARIOS DE LA UDG.....	174
6.3.1	PRIMER APARTADO. REFERIDO A LA TRAYECTORIA FORMATIVA Y LABORAL DE TODOS LOS PARTICIPANTES.....	174
6.3.2	SEGUNDO APARTADO. PERCEPCIONES INICIALES SOBRE LA INCLUSIÓN.....	176
6.3.3	TERCER APARTADO. PERCEPCIONES SOBRE LA EVALUACIÓN DEL PROYECTO: EXPECTATIVAS, OPINIONES, SUGERENCIAS E INQUIETUDES 205	
6.4	RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS FINALES A LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL, ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS Y PROFESORES UNIVERSITARIOS, TODOS PARTICIPANTES DEL PROYECTO EDUCATIVO PRINPAR.....	211
6.4.1	Resultados referidos a las percepciones finales sobre la inclusión.....	212
6.4.2	Resultados referidos a las percepciones sobre la evaluación del proyecto 214	
6.5	SÍNTESIS DE LAS PERCEPCIONES INICIALES Y FINALES DE LOS PARTICIPANTES.....	221
6.5.1	SÍNTESIS DE PERCEPCIONES INICIALES Y FINALES DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL.....	221
6.5.2	SÍNTESIS DE PERCEPCIONES INICIALES Y FINALES DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS.....	223
6.5.3	SÍNTESIS DE PERCEPCIONES INICIALES Y FINALES DE PROFESORES UNIVERSITARIOS RESPECTO A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA 225	
6.6	SECCIÓN 2: RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LAS FICHAS DE OBSERVACIÓN DEL DESARROLLO DEL PROYECTO EDUCATIVO PRINPAR, CUESTIONARIO EVALUACIÓN DE LAS SESIONES INCLUSIVAS Y ESPECÍFICAS, Y CUESTIONARIO DE SATISFACCIÓN DEL PLAN DE MENTORÍA.....	227
6.6.1	RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LAS FICHAS DE OBSERVACIÓN DE LAS SESIONES DEL PROYECTO PILOTO.....	228

6.6.2 SÍNTESIS DEL ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LAS FICHAS DE OBSERVACIÓN .....	245
6.7 SECCIÓN 3 LAS FICHAS DE EVALUACIÓN POR PARTE DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL DE LAS SESIONES LLEVADAS ADELANTE EN EL CURSO FORMATIVO, REALIZADAS DURANTE LA APLICACIÓN DEL PROYECTO PILOTO .....	245
6.7.1 RESULTADOS DEL ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LAS SESIONES POR LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL	245
6.7.2 SÍNTESIS DE LOS RESULTADOS CAPTADOS EN EL CUESTIONARIO SOBRE LA EVALUACIÓN DEL DESARROLLO DE LAS SESIONES .....	258
6.8 SECCIÓN 4 SE PRESENTAN LOS RESULTADOS DEL CUESTIONARIO APLICADO A MENTORES Y MENTORADOS, EL MOMENTO DE RECOLECCIÓN CORRESPONDIÓ <i>DESPUÉS DE LA APLICACIÓN DEL PROYECTO PILOTO</i>	259
6.8.1 RESULTADOS DEL ANÁLISIS DEL FUNCIONAMIENTO DEL PLAN DE MENTORÍA.....	259
7 CAPÍTULO 7. DISCUSIONES DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN.....	264
7.1 Introducción.....	264
7.2 Discusión de los resultados .....	264
7.2.1 Discusión de las percepciones de los profesores universitarios, estudiantes universitarios y personas con discapacidad intelectual .....	265
8 CAPÍTULO 8. CONCLUSIONES Y LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN DEL TRABAJO DOCTORAL .....	270
8.1 Conclusiones.....	270
8.2 Limitaciones de la investigación.....	274
8.3 Aportes de la investigación.....	274
8.4 Recomendaciones.....	275
8.5 Futuras líneas de investigación.....	276

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> <i>Modelo multidimensional del funcionamiento humano</i> .....	15
<b>Figura 2</b> Cartografía social de educación inclusiva en UNESCO y OCDE.....	23
<b>Figura 3</b> Universidades con programas formativos aprobados en el contexto español favorecidos en la primera convocatoria (2017-2018).....	46
<b>Figura 4</b> Universidades con programas formativos aprobados en el contexto español favorecidos en la primera convocatoria (2021-2022).....	47
<b>Figura 5</b> Competencias por programa formativo y la duración .....	50
<b>Figura 6</b> Competencias de 9 programas formativos en la educación superior para estudiantes con discapacidad intelectual.....	60
<b>Figura 7</b> <i>Momentos de recolección de datos para la investigación en la fase previa de diagnóstico</i> .....	68
<b>Figura 8</b> Red semántica obtenida del software Atlas Ti 22 ® de las categorías y subcategorías de las barreras, roles y estrategias de inclusión de personas con discapacidad intelectual en la universidad correspondiente a la fase de diagnóstico de la investigación .....	69
<b>Figura 9</b> Isologo del Proyecto Inclusivo de participación .....	85
<b>Figura 10</b> Elementos en una aula inclusiva .....	95
<b>Figura 11</b> Curso para formadores: Personas con discapacidad intelectual en el aula universitaria. Entorno de la plataforma del curso .....	96
<b>Figura 12</b> Temario del curso para docentes formadores en el curso: personas con discapacidad intelectual en el aula.....	97
<b>Figura 13</b> Captura del video introductorio y de bienvenida a los formadores del I Curso Formativo en la plataforma del curso previo a la aplicación del proyecto .....	98
<b>Figura 14</b> Cápsula de video 2 para la formación de docentes sobre estrategias didácticas para trabajar en el aula diversa con personas con discapacidad intelectual .....	99
<b>Figura 15</b> Video para la formación de docentes sobre estrategias para trabajar en el aula con personas con DI por formadoras de la Fundación TRESA .....	100
<b>Figura 16</b> Captura de la cápsula de video 3 para la elaboración de un texto accesible .....	101
<b>Figura 17</b> Guía de estrategias de accesibilidad para trabajar con jóvenes con discapacidad intelectual en el aula universitaria para formadores del curso formativo del PRINPAR.....	103
<b>Figura 18</b> Cuatro niveles de efectos para la evaluación de programas educativos por Antheil y Casper .....	123
<b>Figura 19</b> Captura del correo electrónico de la invitación a participar como formadores a profesores universitarios .....	131

<b>Figura 20</b> Captura del correo electrónico de la invitación a participar como formadores a profesores universitarios .....	132
<b>Figura 21</b> Procedimiento que se ha llevado para el desarrollo de la entrevista .....	136
<b>Figura 22</b> Ficha de observación para el desarrollo de las sesiones en el programa PRINPAR.....	160
<b>Figura 23</b> Instrumentos para la recolección de información en los diferentes momentos de aplicación.....	167
<b>Figura 24</b> Organización de categorías y subcategoría en el programa Atlas. ti de la entrevista inicial de los estudiantes universitarios UDG .....	170
<b>Figura 25</b> Codificación de los mensajes de la entrevista inicial a los estudiantes universitarios de la UDG .....	170
<b>Figura 26</b> Entrevista semiestructurada inicial y sus categorías para los participantes .....	175
<b>Figura 27</b> Red semántica de la categoría Percepción relacionadas con la educación inclusiva en la universidad de la información captada de los jóvenes con discapacidad intelectual. Entrevista inicial .....	177
<b>Figura 28</b> Red semántica de la categoría Barreras relacionadas con el acceso a la educación en la universidad de la información captada de las personas con discapacidad intelectual .....	179
<b>Figura 29</b> Red semántica de la categoría Apoyos relacionados con la educación inclusiva en la universidad de la información captada de las personas con discapacidad intelectual .....	181
<b>Figura 30</b> Red semántica de la categoría Rol de diferentes agentes en la educación inclusiva para personas con DI en la universidad captada de las personas con discapacidad intelectual.....	183
<b>Figura 31</b> Red semántica de la categoría Percepción sobre la educación inclusiva en la universidad captada de los estudiantes universitarios.....	185
<b>Figura 32</b> Red semántica de la categoría Barreras relacionadas con la educación inclusiva en la universidad. Información captada de los estudiantes universitarios ...	188
<b>Figura 33</b> Red semántica de la categoría Expectativas del proyecto inclusivo captada de las personas con discapacidad intelectual .....	207
<b>Figura 34</b> Red semántica de la categoría múltiples formas de implicación de las sesiones del Curso Formativo.....	234
<b>Figura 35</b> Red semántica de la categoría múltiples formas de representación de las sesiones del Curso Formativo.....	239
<b>Figura 36</b> Red semántica de la categoría múltiples formas de representación de las sesiones del Curso Formativo.....	242
<b>Figura 37</b> Número de asistentes por sesión en el Curso Formativo en Desarrollo de Competencias sociales, digitales y emprendimiento .....	248

<b>Figura 38</b>	Respuestas de las sesiones específicas de la pregunta: ¿entiendo a la profesora o profesor?.....	249
<b>Figura 39</b>	Respuestas de las sesiones inclusivas de la pregunta: ¿entiendo a la profesora o profesor?.....	250
<b>Figura 40</b>	Respuestas de las sesiones específicas de la pregunta: ¿los materiales son fáciles de entender? .....	250
<b>Figura 41</b>	Respuestas de las sesiones inclusiva de la pregunta: ¿los materiales son fáciles de entender? .....	251
<b>Figura 42</b>	Respuestas de las sesiones específicas de la pregunta: ¿me sentí a gusto en la sesión? .....	252
<b>Figura 43</b>	Respuestas de las sesiones inclusivas de la pregunta: ¿me sentí a gusto en la sesión? .....	253
<b>Figura 44</b>	Respuestas de las sesiones específicas de la pregunta: ¿he podido relacionarme con mis compañeros? .....	253
<b>Figura 45</b>	Respuestas de las sesiones inclusivas de la pregunta: ¿he podido relacionarme con mis compañeros? .....	254
<b>Figura 46</b>	Respuestas de las sesiones específicas de la pregunta: ¿me agradaron las actividades que se hicieron en la sesión? .....	255
<b>Figura 47</b>	Respuestas de las sesiones inclusivas de la pregunta: ¿me agradaron las actividades que se hicieron en la sesión? .....	255
<b>Figura 48</b>	Evaluación del desarrollo de la sesión. Captura de correo electrónico enviado a profesores del Curso Formativo .....	256



## ÍNDICE DE TABLA

<b>Tabla 1</b> Evolución de los Conceptos de Educación Inclusiva a lo largo del Tiempo: autores y años .....	20
<b>Tabla 2</b> <i>Servicios que prestan las universidades españolas para personas con discapacidad</i> .....	31
<b>Tabla 3</b> Categorización por competencias de acuerdo con las asignaturas del plan de estudio de programas formativos para personas con discapacidad intelectual en la universidad .....	49
<b>Tabla 4</b> Planes de estudio de programas formativos para Personas con discapacidad intelectual en la universidad.....	52
<b>Tabla 5</b> Síntesis de los resultados obtenidos en las categorías y subcategorías de las percepciones de los participantes del estudio. Categoría 1 Barreras en el entorno universitario .....	75
<b>Tabla 6</b> Síntesis de los resultados obtenidos en las categorías y subcategorías de las percepciones de los participantes del estudio. Categoría 2 El rol de diferentes actores en un proceso inclusivo .....	76
<b>Tabla 7</b> Síntesis de los resultados obtenidos en las categorías y subcategorías de las percepciones de los participantes del estudio. Categoría 3 La práctica inclusiva en la educación superior .....	76
<b>Tabla 8</b> <i>Herramienta FODA: fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas del proyecto inclusivo de participación</i> .....	78
<b>Tabla 9</b> Primera versión del plan de estudio para el Curso Formativo para las personas con discapacidad intelectual del programa PRINPAR.....	86
<b>Tabla 10</b> <i>Cuadro descriptivo de los contenidos del plan de estudio, versión final, del I Curso Formativo en Desarrollo de competencias sociales, digitales y de emprendimiento</i> .....	88
<b>Tabla 11</b> <i>Contenidos del I Curso Formativo con la asignatura de grado de apoyo de la Facultad de Educación y Psicología</i> .....	90
<b>Tabla 12</b> Productos audiovisuales, objetivos, contenidos y participantes que se emplearon para la elaboración del curso en línea a formadores del I Curso Formativo para personas con discapacidad intelectual.....	101
<b>Tabla 13</b> <i>Ficha informativa de jóvenes con discapacidad intelectual antes de iniciar el I Curso Formativo</i> .....	104
<b>Tabla 14</b> Información de los participantes entregada a los profesores del proyecto piloto .....	104
<b>Tabla 15</b> Características de aprendizaje, habilidades y estilos de aprendizaje de los jóvenes con discapacidad intelectual .....	106
<b>Tabla 16</b> Ficha de registro para las tutorías de acompañamiento.....	109
<b>Tabla 17</b> Preguntas de evaluación a personas con discapacidad intelectual a partir de un cuestionario respecto al Curso Formativo por competencia .....	110

<b>Tabla 18</b> Preguntas de Evaluación del Curso Formativo por Competencia mediante cuestionario empleando los parámetros para la accesibilidad cognitiva para los jóvenes con Discapacidad Intelectual .....	112
<b>Tabla 19</b> Sesiones de mentoría en el proyecto PRINPAR .....	116
<b>Tabla 20</b> Primer momento. Evaluación inicial-Diseño y planificación del programa educativo piloto.....	125
<b>Tabla 21</b> Dimensiones, categorías para el análisis, objetivos de evaluación, instrumentos y fuente para para el segundo momento de la evaluación de desarrollo-funcionamiento del proyecto .....	126
<b>Tabla 22</b> Dimensiones, categorías para el análisis, objetivos de evaluación, instrumentos y fuente para para el tercer momento de la evaluación de cierre – satisfacción y sugerencias de los participantes al proyecto.....	127
<b>Tabla 23</b> Datos sociodemográficos de las personas con discapacidad intelectual..	129
<b>Tabla 24</b> Resumen de los datos sociodemográficos de los profesores universitarios	132
<b>Tabla 25</b> Resumen de los datos sociodemográficos de los estudiantes universitarios .....	134
<b>Tabla 26</b> Instrumentos, participantes y momento de aplicación en la recolección de información en el trabajo de investigación .....	135
<b>Tabla 27</b> Objetivos, categorías, subcategorías y participantes del primer guion de la entrevista semiestructurada previa a la validación por expertos .....	137
<b>Tabla 28</b> Ajustes y cambios en el instrumento de entrevista inicial a profesores universitarios basados en la validación de expertos .....	140
<b>Tabla 29</b> Ajustes y cambios en el Instrumento de entrevista inicial a profesores universitarios basados en la validación de expertos .....	143
<b>Tabla 30</b> Ajustes y cambios en el instrumento de entrevista inicial y final a jóvenes con discapacidad intelectual basados en la validación de expertos.....	145
<b>Tabla 31</b> Categorías y subcategorías de la entrevista inicial a profesores universitarios, con el número de pregunta respectiva .....	151
<b>Tabla 32</b> Categorías y subcategorías de la entrevista inicial a estudiantes universitarios, con el número de pregunta respectiva .....	152
<b>Tabla 33</b> Categorías y subcategorías de la entrevista inicial a jóvenes con discapacidad intelectual, con el número de pregunta respectiva .....	153
<b>Tabla 34</b> Guion de la entrevista individual final de formadores del programa educativo piloto.....	155
<b>Tabla 35</b> Guion de la entrevista final dirigida a estudiantes universitarios .....	157
<b>Tabla 36</b> Guion de la entrevista final para estudiantes con discapacidad intelectual	158
<b>Tabla 37</b> Categorías de análisis para la ficha de observación de las sesiones del curso formativo para personas con discapacidad intelectual en el programa educativo piloto .....	161

<b>Tabla 38</b> Protocolo de fichas de observación de las sesiones del curso formativo para jóvenes con discapacidad intelectual .....	162
<b>Tabla 39</b> Objetivos y preguntas del cuestionario respecto a la evaluación realizada por los jóvenes con discapacidad intelectual respecto al desarrollo de las sesiones en el Curso Formativo .....	166
<b>Tabla 40</b> Instrumentos y porcentaje para el primer análisis .....	169
<b>Tabla 42</b> Orden de la presentación de los resultados de la información captada en la investigación.....	173
<b>Tabla 43</b> Instrumentos empleados para la sección 1 en la presentación de los resultados.....	174
<b>Tabla 44</b> Cantidad de instrumentos aplicados por participantes.....	211
<b>Tabla 45</b> Instrumento empleado para la sección 2 de la presentación de los resultados de la investigación .....	227
<b>Tabla 46</b> Categorías, subcategorías y códigos de los ámbitos temáticos de la información de las fichas de observación durante la aplicación del proyecto piloto...	227
<b>Tabla 47</b> Sesiones del Curso Formativo: código, nombre, tipo y profesor de la sesión .....	228
<b>Tabla 48</b> Citas más recurrentes de las fichas de observación de la categoría 1.1 opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia.....	231
<b>Tabla 49</b> Citas más recurrentes de las fichas de observación de la categoría 1.2 opciones para captar la atención .....	232
<b>Tabla 50</b> Citas más recurrentes de las fichas de observación de la categoría 1.3 opciones para la autorregulación .....	233
<b>Tabla 51</b> Recurrencia en los diferentes momentos de la sesión la categoría 1. Proporcionar múltiples formas de implicación .....	234
<b>Tabla 52</b> Citas más recurrentes de las fichas de observación de la categoría 2.1 opciones para percibir la información.....	235
<b>Tabla 53</b> Citas más recurrentes de las fichas de observación de la categoría 2.1 opciones para percibir la información.....	237
<b>Tabla 54</b> Citas más recurrentes de las fichas de observación de la categoría 2.1 opciones para percibir la información.....	237
<b>Tabla 55</b> Recurrencia en los diferentes momentos de la sesión la categoría 1. Proporcionar múltiples formas de implicación .....	238
<b>Tabla 56</b> Citas más recurrentes de las fichas de observación de la categoría 3.1 Opciones múltiples de medios físicos de acción .....	240
<b>Tabla 57</b> Citas más recurrentes de las fichas de observación de la categoría 3.2 Opciones para la expresión y comunicación .....	240
<b>Tabla 58</b> Citas más recurrentes de las fichas de observación de la categoría 3.2 Opciones para la expresión y comunicación .....	241

<b>Tabla 59</b>	Recurrencia en los diferentes momentos de la sesión la categoría 3 proporcionar múltiples formas de acción y expresión.....	242
<b>Tabla 60</b>	Citas recurrentes en la subcategoría SUGERENCIAS de la categoría 4. EVALUACIÓN DE LAS SESIONES.....	243
<b>Tabla 61</b>	Citas recurrentes en la subcategoría BARRERAS de la categoría 4. EVALUACIÓN DE LAS SESIONES.....	244
<b>Tabla 62</b>	Subcategorías y preguntas del cuestionario para la evaluación del desarrollo de las sesiones.....	245
<b>Tabla 63</b>	Sesiones del Curso Formativo: competencia, código, nombre y tipo de sesión .....	246
<b>Tabla 64</b>	Número de sesiones específicas e inclusivas por sesión y competencia .	247
<b>Tabla 65</b>	Fuente para la valoración del proceso de mentoría .....	259

**ÍNDICE DE ANEXOS**

<b>Anexo 1</b>	Guion de la entrevista inicial a profesores universitarios .....	294
<b>Anexo 2</b>	Guion de la entrevista inicial a estudiantes universitarios .....	298
<b>Anexo 3</b>	Guion de la entrevista inicial a jóvenes universitarios.....	302
<b>Anexo 4</b>	Guion de entrevista final a profesores universitarios .....	308
<b>Anexo 5</b>	Guion de entrevista final a estudiantes universitarios.....	311
<b>Anexo 6</b>	Guion de entrevista final a jóvenes con discapacidad intelectual .....	315
<b>Anexo 7</b>	Consentimiento informado para los profesores y estudiantes universitarios .....	318
<b>Anexo 8</b>	Consentimiento informado para jóvenes con discapacidad intelectual .....	320
<b>Anexo 9</b>	Protocolo de análisis para la codificación de la entrevista inicial a profesores universitarios .....	324
<b>Anexo 10</b>	Protocolo de análisis para la codificación de la entrevista inicial a estudiantes universitarios .....	364
<b>Anexo 11</b>	Protocolo de análisis para la codificación de la entrevista inicial a jóvenes con discapacidad intelectual .....	393
<b>Anexo 12</b>	Protocolo de análisis para la codificación de la entrevista final a profesores universitarios .....	430
<b>Anexo 13</b>	Protocolo de análisis para la codificación de la entrevista final a estudiantes universitarios .....	477
<b>Anexo 14</b>	Protocolo de análisis para la codificación de la entrevista final a personas con discapacidad intelectual .....	510
<b>Anexo 15</b>	Publicación en el Diari de Girona del primer proyecto piloto para la formación de personas con discapacidad intelectual en la Universitat de Girona .....	530

## RESUM

La universitat és un dels reptes acadèmics que es pot arribar a convertir en un lloc inabastable, o en cas contrari, com una oportunitat en la formació acadèmica per a persones amb discapacitat intel·lectual (DI). Lamentablement, l'accés a la universitat per a les persones amb DI s'ha vist limitat, cosa que es reflecteix en el baix percentatge de matriculats en aquest nivell educatiu (Chennat, 2020; Fundació Universia, 2021). Aquestes dificultats poden estar provocades per factors associats al desconeixement dels formadors respecte a les necessitats educatives, per les complexes proves de selectivitat, però també per la manca de preparació cultural dels sistemes universitaris per incloure estudiants amb DI (Devine, 2022; Mejía i Pallisera, 2020).

El principal objectiu d'aquesta tesi és dissenyar, aplicar i avaluar un programa educatiu per a persones amb discapacitat intel·lectual a la Facultat d'Educació i Psicologia de la Universitat de Girona. A més, cerca identificar les barreres que dificulten la participació de persones amb discapacitat intel·lectual a l'educació superior, així com les estratègies que promouen l'educació inclusiva.

Amb un estudi exploratori no exhaustiu es van identificar programes de formació per a persones amb discapacitat en educació superior a nivell nacional i internacional, així com també es van revisar els plans d'estudi que tenen els programes. Es pretén oferir una mirada global de les opcions formatives disponibles per als joves amb DI i les competències recurrents en els seus plans d'estudi. Aquesta revisió va permetre indagar les diferents modalitats de cursos formatius que van ser de base per a aquest treball.

Per a aquesta investigació s'ha emprat una metodologia des d'un paradigma interpretatiu amb un enfocament qualitatiu (Erickson, 1989; Flick, 2004), a partir de les percepcions dels participants: professors i estudiants universitaris i persones amb DI. Es pretén conèixer les percepcions des de criteris de l'avaluació comprensiva (Stake, 2004) en tres moments del programa: la planificació, l'aplicació i la culminació. Es van fer servir eines com a entrevistes semiestructurades (inicials i finals), fitxes d'observació (durant les sessions) i qüestionari d'avaluació (en finalitzar les sessions).

En total, es van realitzar 14 entrevistes individuals a joves amb discapacitat intel·lectual d'edats que comprenen entre els 19 i els 27 anys participants al projecte pilot dissenyat, 16 entrevistes a professorat universitari d'entre 30 i 52 anys i amb una mitjana d'anys d'experiència en la docència de 19 anys, i 20 entrevistes individuals a estudiants universitaris. D'altra banda, es van recopilar 25 fitxes d'observació realitzades per dues observadores que van completar les fitxes per separat i, finalment, es van aplicar 25 qüestionaris per a l'avaluació de les sessions completades pels joves amb DI. L'anàlisi de la informació obtinguda en les entrevistes es va fer mitjançant una anàlisi de contingut temàtic. El tractament de les dades obtingudes als qüestionaris ha estat de gran utilitat com a suport addicional a les dades i resultats obtinguts mitjançant altres instruments aplicats en aquesta tesi doctoral. Aquests dades van ser analitzats utilitzant l'estadística descriptiva, seguint les pautes d'autors com ara Creswell (2018), Fisher i Marshall (2009), i Liu, Parelius i Singh (1999).

Aquest treball contribueix amb una nova proposta de formació per a persones amb discapacitat intel·lectual a l'àmbit universitari. Aquesta proposta s'ha inspirat en algunes iniciatives a nivell nacional i internacional, a més de basar-se en investigacions que enfoquen l'atenció a l'educació inclusiva en educació superior.

Els resultats obtinguts d'aquest estudi indiquen que el projecte pilot proposat ha aconseguit facilitar la participació a la universitat, generant una satisfacció positiva tant en professorat i estudiants universitaris com en joves amb discapacitat intel·lectual (DI). Les percepcions dels estudiants amb DI sobre l'avaluació i en concret sobre la satisfacció que aquests estudiants sostenen és molt elevada, perquè han tingut l'oportunitat de participar i desenvolupar aprenentatges en el context universitari els ha permès interactuar amb altres estudiants sense discapacitat com amb el professorat. Els resultats suggereixen que, tot i que sigui una iniciativa que permet la participació, encara falta camí per recórrer respecte a la sensibilització, formació de professorat (Cortés-Vega, Moríña-Díez, et al., 2016) i noves opcions de formació per a joves amb DI. Les percepcions dels estudiants universitaris respecte a l'educació inclusiva posen en relleu la necessitat de la participació de tothom, així com l'accessibilitat i la igualtat d'oportunitats i drets de les persones amb DI o sense.

Entre els suggeriments que es presenten, basats en els resultats d'aquest estudi, per a millores futures s'inclouen els següents: estendre la durada del programa formatiu, mantenir la continuïtat des d'un enfocament inclusiu, proporcionar formació als professors universitaris i fer ajustaments a les polítiques educatives. El programa educatiu per fomentar l'educació inclusiva ha estat molt ben rebut i té potencial per ser replicat en futures versions (Díaz, Pallisera, Mejía i Rey, 2021) amb millores basades en l'avaluació del projecte pilot.

**Paraules clau:** programa formatiu, discapacitat intel·lectual, educació inclusiva universitària.

## RESUMEN

La universidad es uno de los retos académicos que puede llegar a convertirse en un lugar inalcanzable, o de lo contrario, como una oportunidad en la formación académica para personas con discapacidad intelectual (DI). Lamentablemente, el acceso a la universidad para las personas con DI se ha visto limitado, lo cual se refleja en el bajo porcentaje de matriculados en este nivel educativo (Chennat, 2020; Fundación Universia, 2021). Estas dificultades pueden ser por factores asociados al desconocimiento de formadores respecto a las necesidades educativas, las complejas pruebas de selectividad y a la falta de preparación cultural de los sistemas universitarios para incluir a estudiantes con DI (Devine, 2022; Mejía y Pallisera, 2020).

El principal objetivo de esta tesis es diseñar, aplicar y evaluar un programa educativo para personas con discapacidad intelectual en la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad de Girona. Además, busca identificar las barreras que dificultan la participación de personas con discapacidad intelectual en la educación superior, así como las estrategias que promueven la educación inclusiva.

Para esta investigación, se ha empleado una metodología desde un paradigma interpretativo con un enfoque cualitativo (Erickson, 1989; Flick, 2004), a partir de las percepciones de los participantes: profesores y estudiantes universitarios y personas con DI. Se pretende conocer las percepciones desde criterios de la evaluación comprensiva (Stake, 2004) en tres momentos del programa: la planificación, la aplicación y la culminación. Se utilizaron herramientas como entrevistas semiestructuradas (iniciales y finales), fichas de observación (durante las sesiones) y cuestionario de evaluación (al finalizar las sesiones).

El tratamiento de los datos captados en los cuestionarios ha sido de gran utilidad como soporte adicional a los datos y resultados obtenidos mediante otros instrumentos aplicados en esta tesis doctoral. Estos datos fueron analizados utilizando la estadística descriptiva, siguiendo las pautas de autores como Creswell (2018), Fisher y Marshall (2009), y Liu, Parelius y Singh (1999). En este sentido, se presentan en forma de tablas y gráficos estadísticos los porcentajes correspondientes a cada una de las dimensiones estudiadas, con el objetivo de clarificar la información y proporcionar un tratamiento sistemático de los datos (Creswell, 2018; Fisher et al., 2009).

En total, se realizaron 14 entrevistas individuales a jóvenes con discapacidad intelectual de edades que comprenden entre los 19 y los 27 años, 16 entrevistas a profesores universitarios entre los 30 y los 52 años de edad y con un promedio de años de experiencia en la docencia de 19 años, y 20 entrevistas individuales a estudiantes universitarios de diferentes grados universitarios: Educación social, Educación Infantil, Doble Titulación y Trabajo Social de la Universidad de Girona. Por otra parte se recopilaron 25 fichas de observación realizadas por dos observadoras quienes completaron las fichas por separado, y finalmente la aplicación de 25 cuestionarios para la evaluación de las sesiones completados por los jóvenes con DI. El análisis de la información se realizó mediante un análisis temático.

Con un estudio exploratorio no exhaustivo se han identificado programas de formación para personas con discapacidad en educación superior a nivel nacional e internacional, así como también se revisaron los planes de estudio que poseen los programas. Se pretende ofrecer una mirada global de las opciones formativas disponibles para los



jóvenes con DI y las competencias recurrentes en sus planes de estudio como: el tecnológico, el prácticum, el de autonomía y contabilidad. Mientras que algunos programas, tienen su competencia específica en áreas asociadas al arte, a la pedagogía, investigación para la elaboración del trabajo, fin de curso e idiomas. Esta revisión permitió indagar las diferentes modalidades de cursos formativos que fueron de base para este trabajo.

El presente trabajo contribuye con una nueva propuesta de formación para personas con discapacidad intelectual en el ámbito universitario. Esta propuesta se ha inspirado en algunas iniciativas a nivel nacional e internacional, además de basarse en investigaciones que enfocan la atención en la educación inclusiva en educación superior.

Los resultados obtenidos de este estudio indican que el proyecto piloto propuesto ha logrado facilitar la participación en la universidad, generando una satisfacción positiva tanto en profesores, estudiantes universitarios como en jóvenes con discapacidad intelectual (DI). Las percepciones de los estudiantes con DI sobre la evaluación y en concreto sobre la satisfacción que dichos estudiantes sostienen es muy elevada, esto debido a que han tenido la oportunidad de participar en el contexto universitario les ha permitido interactuar con otros estudiantes sin discapacidad como con el profesorado. Los resultados sugieren que a pesar que sea una iniciativa que permite la participación aún falta camino por recorrer respecto a la sensibilización, formación de profesores (Cortés-Vega, Moriña-Díez, et al., 2016) y nuevas opciones de formación para jóvenes con DI. Las percepciones de los estudiantes universitarios respecto a la educación inclusiva ponen de relieve la participación de todos, así como la accesibilidad y la igualdad de oportunidades y derechos de las personas con o sin DI.

Entre las sugerencias que se presentan, basadas en los resultados de este estudio, para futuras mejoras se incluyen las siguientes: extender la duración del programa formativo, mantener la continuidad desde un enfoque inclusivo, proporcionar formación a los profesores universitarios y realizar ajustes en las políticas educativas. El programa educativo para fomentar la educación inclusiva ha sido muy bien recibido y tiene potencial para ser replicado en futuras versiones (Díaz, Pallisera, Mejía, y Rey, 2021) con mejoras basadas en la evaluación del proyecto piloto.

**Palabras claves:** programa formativo, discapacidad intelectual, educación inclusiva universitaria.

## ABSTRACT

The university is a unique academic challenge that can either become an unattainable place, or otherwise, an opportunity in academic training for people with intellectual disabilities (ID). Unfortunately, access to university for people with ID has been limited, which is reflected in the low percentage of students enrolled in this educational level (Chennat, 2020; Fundación Universia, 2021). These difficulties may be due to factors associated with the lack of knowledge of educators regarding educational needs, the complex selectivity tests, and the lack of cultural preparation of university systems to include students with ID (Devine, 2022; Mejía and Pallisera, 2020). The main objective of this thesis is to design, apply and evaluate an educational program for people with intellectual disabilities at the Faculty of Education and Psychology of the University of Girona. In addition, it seeks to identify the barriers that hinder the participation of people with intellectual disabilities in higher education, as well as the strategies that promote inclusive education.

For this research, a methodology has been used from an interpretive paradigm with a qualitative approach (Erickson, 1989; Flick, 2004), based on the perceptions of the participants: professors and university students and people with ID. It is intended to know the perceptions from comprehensive evaluation criteria (Stake, 2004) in three moments of the program: planning, application, and completion. Tools such as semi-structured interviews (initial and final), observation sheets (during the sessions) and an evaluation questionnaire (at the end of the sessions) were used.

The treatment of the data collected in the questionnaires has been very useful as additional support to the data and results obtained through other instruments applied in this doctoral thesis. These data were analyzed using descriptive statistics, following the guidelines of authors such as Creswell (2018), Fisher and Marshall (2009), and Liu, Parelius and Singh (1999). In this sense, the percentages corresponding to each of the dimensions studied are presented in the form of tables and statistical graphs, with the aim of clarifying the information and providing a systematic treatment of the data (Creswell, 2018; Fisher et al., 2009).

In total, 14 individual interviews were conducted with young people with intellectual disabilities between the ages of 19 and 27, 16 interviews with university professors between the ages of 30 and 52 and with an average number of years of teaching experience of 19 years, and 20 individual interviews with university students. On the other hand, 25 observation sheets were collected by two observers who completed the sheets separately, and finally the application of 25 questionnaires for the evaluation of the sessions completed by the young people with ID. The analysis of the information was carried out through a thematic analysis.

With a non-exhaustive exploratory study, training programs for people with disabilities in higher education have been identified at a national and international level, as well as the study plans that the programs have. It is intended to offer a global view of the training options available to young people with ID and the recurring skills in their study plans such as: technology, practicum, autonomy, and accounting. While some programs have their specific competence in areas associated with art, pedagogy, research for the preparation of work, end of course and languages. This review allowed us to investigate the different modalities of training courses that were the basis for this work.

This paper contributes with a new training proposal for people with intellectual disabilities in the university environment. This proposal has been inspired by some national and international initiatives, as well as being based on research that focuses attention on inclusive education in higher education.

The results obtained from this study indicate that the proposed pilot project has managed to facilitate participation in the university, generating positive satisfaction in both professors, university students and young people with intellectual disabilities (ID). The perceptions of students with ID about the evaluation and specifically about the satisfaction that these students maintain is very high, this because they have had the opportunity to participate in the university context has allowed them to interact with other students without disabilities as well as with the teaching staff. The results suggest that even though it is an initiative that allows participation, there is still a long way to go regarding awareness, teacher training (Cortés-Vega, Moriña-Díez, et al., 2016) and new training options for young people with ID. The perceptions of university students regarding inclusive education highlight the participation of all, as well as the accessibility and equal opportunities and rights of people with or without ID.

Based on the results of this study, several suggestions are proposed for future improvements, including the following: extend the duration of the training program, maintain continuity from an inclusive approach, provide training to university professors and adjust educational policies. The educational program to promote inclusive education has been very well received and has the potential to be replicated in future versions (Díaz, Pallisera, Mejía, & Rey, 2021) with improvements based on the evaluation of the pilot project.

**Keywords:** training program, intellectual disability, university inclusive education.

## Introducción

La educación inclusiva para personas con discapacidad sigue siendo un desafío pendiente (Mejía et al., 2020), pero ha experimentado avances significativos en paralelo con la evolución de las perspectivas sobre la discapacidad a lo largo del tiempo, pasando de un modelo de presidencia a un modelo de diversidad (ONU, 2006; Palacios, 2008; Palacios y Romañach, 2006; Pérez y Chabra, 2019; Toboso y Arnau, 2008), así como un cambio en la concepción de la educación inclusiva (Ainscow, 2003; Booth y Ainscow, 2000; Echeita, 2013; Elizondo, 2020; Gibson, 2012; Muntaner, 2010). En este sentido, consideramos que la educación inclusiva es un proceso complejo que implica transformaciones no solo a nivel organizativo en las instituciones, sino también cambios y ajustes en la política pública educativa. No se trata solo de una cuestión de voluntad, sino del cumplimiento del derecho a la educación inclusiva para todos (BOE, 2006; CRUE, 2021; Ministerio de Sanidad Asuntos Sociales e Igualdad, 2013; Vilà, 2019). La educación inclusiva exige que las instituciones de educación superior implementen acciones y estrategias que promuevan la participación de personas con discapacidad intelectual (Mejía et al., 2020).

Los programas formativos para personas con discapacidad intelectual son, sin duda, una oportunidad que posibilita el acceso a la educación universitaria que contribuye a la participación de este colectivo. En la actualidad, se han llevado adelante algunos programas formativos a nivel nacional e internacional (Alcázar, 2019; Beauchamp-Pryor, 2013; Berdud y Pérez, 2015; Bethune-Dix, Carter, et al., 2020; Bilbao y Martínez, 2006; Björnsdóttir, 2017; Delgado, Misischia, y Denisse, 2021; Díaz-Jiménez, Terrón-Caro, y Yerga-Míguez, 2021; Díaz et al., 2021; Flinders University, 2018; Fovet, 2016; Fundación prodis, 2022; Kubiak y Shevlin, 2015; Machado, Santos, y Espe-Sherwindt, 2020; Mejía y Pallisera, 2021; O'Brien, Shevlin, O'Keefe, Fitzgerald, Curtis, y Kenny, 2009; Olson-Strom y Rao, 2020; Orozco, Valladares, Chacana, y Valenzuela, 2015; Reyes, Izuzquiza, Herrán, Leal, Rodríguez, y Agüera, 2017; Sheppard-Jones, Kleinert, Druckemiller, y Ray, 2015; Shin, Ji, y Park, 2022; Soorenian, 2013; Tate y Room, 2021; Uditsky y Hughson, 2006b; Universidad Camilo José Cela, 2022; Universidad Central, 2022; Universidad da Coruña, 2020; Universidad de Burgos, 2020; Universidad de Deusto, 2020; Universidad de Salamanca, 2018; Valladares, 2015) y que se siguen sumando programas, abriendo la posibilidad de la educación inclusiva. Entre los principales retos que se encuentran para la inclusión de las personas con discapacidad en la universidad están las barreras actitudinales de los miembros de la comunidad educativa, el desconocimiento acerca de la discapacidad intelectual y estrategias didácticas para el desarrollo de una clase diversa, ausencia de programas o cursos formativos que oferten para toda la diversidad. A todo esto se suma el desconocimiento de la discapacidad intelectual y estrategias para emplear en el aula diversificada, las actitudes y la predisposición para permitir que se lleven procesos de formación de personas con discapacidad, la necesidad de la formación inicial de futuros profesionales en la educación sobre inclusión, el compromiso y la autodeterminación de la persona con discapacidad, el rol de la familia y acompañamiento en los diferentes momentos educativos, el compromiso y la garantía de hacer efectivo los derechos de las personas con discapacidad que no solo se centren en el acceso sino en la permanencia y culminación de la formación.

El panorama descrito plantea importantes reflexiones y debates en relación con las políticas públicas a nivel nacional e internacional. Es crucial que se cumpla con la calidad de las instituciones educativas de nivel superior para la oferta de cursos formativos y crear otros espacios que fomenten la participación de personas con discapacidad en las aulas universitarias. Además, resulta evidente la necesidad de abordar el tema pendiente de la evaluación de los programas educativos formativos para personas con discapacidad, con el objetivo de mejorarlos en futuras versiones. Por todo lo anterior mencionado, consideramos necesario dar cabida a iniciativas que aporten a la inclusión de personas con discapacidad intelectual con una propuesta que traemos en este trabajo de investigación que trata de un programa educativo piloto con el I Curso Formativo para personas con discapacidad intelectual, pionero en la Universidad de Girona (2018) y que apostó por una segunda versión en la convocatoria de la Fundación ONCE (2019) en el 2019 (Díaz et al., 2021). En este contexto, es esencial impulsar la evaluación continua de los programas educativos formativos para personas con discapacidad, con el propósito de identificar fortalezas y áreas de mejora. La evaluación de programas educativos para personas con discapacidad intelectual es un tema pendiente que responde al objetivo tres de nuestra investigación. Apenas se ha podido identificar dos programas formativos españoles que han sido sometidos al proceso de evaluación del programa educativo (Díaz-Jiménez et al., 2021; López-Meseguer y Valdés, 2020).

En ese marco, el trabajo comporta tres apartados que responde cada uno a los objetivos constituidos por los diferentes objetivos que se organizan de la siguiente manera:

**OBJETIVO 1:** Realizar una aproximación, a través de la revisión y análisis de la literatura, al estado de la cuestión referente a la inclusión de personas con discapacidad intelectual en la universidad.

**OBJETIVO 2:** Determinar las barreras y estrategias educativas sobre la participación de las personas con discapacidad intelectual en el ámbito educativo de la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad de Girona que favorezcan procesos inclusivos en la educación superior.

**OBJETIVO 3:** Diseñar, aplicar y evaluar un programa educativo dirigido a personas con discapacidad intelectual en la Universidad de Girona con miras a mejora.

La **Primera parte: aproximación teórica** responde al objetivo uno que incluye el *capítulo 1* que se tratan los siguientes temas: los modelos teóricos de la discapacidad, la conceptualización de la persona con discapacidad intelectual a partir de diferentes perspectivas, el modelo multidimensional de la discapacidad intelectual, la discapacidad en la educación inclusiva. Una vez establecidos los conceptos iniciales, se procede a explorar la educación inclusiva. Se analizan las bases legales en España que respaldan la educación inclusiva, así como la conceptualización de la educación inclusiva desde distintos enfoques. Además, se aborda la educación inclusiva en el contexto universitario, centrándose en las barreras de acceso que enfrentan las personas con discapacidad intelectual. Se explora el sistema de apoyos disponible para estos estudiantes, así como los conceptos de personalización y Diseño Universal de Aprendizaje. También se analiza el papel de la tutoría y mentoría en el contexto universitario para aquellos estudiantes con discapacidad intelectual. Se destaca el rol clave de los actores educativos en la promoción de la educación inclusiva en la universidad. Este capítulo tiene como objetivo presentar un panorama de los avances

en las conceptualizaciones de la educación inclusiva y la discapacidad, sentando las bases para el siguiente capítulo.

La **Segunda parte: diagnóstico del contexto educativo universitario para la inclusión de personas con discapacidad intelectual** Este apartado está vinculado al segundo objetivo de la investigación, que es determinar las barreras y estrategias educativas que favorezcan procesos inclusivos en la educación superior, específicamente en la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad de Girona que favorezcan procesos inclusivos en la educación superior. De este modo, el *capítulo 3* se focaliza en la explicación y fundamentación de la metodología de la **fase 1: diagnóstico para la investigación**. En esta parte se precisa el enfoque y las características del diseño de la investigación. Se expone el contexto y los sujetos participantes de esta fase. Así también se explica las actividades que se cumplieron para lograr los objetivos de la investigación, inicialmente planteados en el trabajo. Se explica los instrumentos empleados para la recolección de la información, así como las categorías que implican los instrumentos, el proceso de análisis de los datos obtenidos desde los grupos focales. En esta sección, se presentan los resultados obtenidos a partir del diagnóstico. Estos resultados ofrecen información relevante sobre las barreras identificadas en el contexto educativo universitario para la inclusión de personas con discapacidad intelectual.

La **Tercera parte: diseño, aplicación y evaluación del programa educativo piloto** conformada por el capítulo 4 y 5, que se vincula con tercer objetivo de la investigación: Diseñar, aplicar y evaluar programa educativo dirigido a personas con discapacidad intelectual en la Universidad de Girona con miras a mejora. Con las conclusiones de la primera fase de diagnóstica explicado en el capítulo 3. Se continúa con el *capítulo 4 en el que se explica el proceso del diseño del programa educativo piloto para personas con discapacidad intelectual en la universidad*. Se presentan la justificación de la creación del programa educativo piloto y los elementos que lo componen: participantes, temporalización, plan de estudio, la formación del profesorado y, finalmente, el proceso de mentoría para beneficiarios del programa.

En el *capítulo 5* se detalla el proceso metodológico de la evaluación comprensiva al programa educativo, los resultados de la investigación, una primera parte corresponde a las percepciones de la educación inclusiva de los diferentes actores, para posteriormente presentar los resultados de la evaluación comprensiva del programa educativo piloto que corresponden a: el diseño y planificación del programa, funcionamiento o aplicación del programa y la fase final que corresponde a la satisfacción del programa y sugerencias para futuras aplicaciones.

Finalmente, en el capítulo 6 se lleva a cabo una discusión de los resultados obtenidos, se presentan las conclusiones derivadas del estudio, se mencionan las limitaciones de este y se proponen líneas futuras de investigación. Cada apartado contribuye al cumplimiento de los objetivos establecidos inicialmente en el trabajo de investigación, brindando una visión integral y reflexiva de los hallazgos y su relevancia en el contexto de la educación inclusiva en la universidad.

## **PRIMER PARTE**

### **APROXIMACIÓN TEÓRICA**

La primera parte de la tesis responde al

**OBJETIVO 1:** Realizar una aproximación, a través de la revisión y análisis de la literatura, al estado de la cuestión referente a la inclusión de personas con discapacidad intelectual en la universidad y los diferentes programas educativos en el contexto educativo para este colectivo.

- **CAPÍTULO 1: LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL Y LA INCLUSIÓN EN LA UNIVERSIDAD**
- **CAPÍTULO 2: PROGRAMAS UNIVERSITARIOS DE FORMACIÓN PARA LA INCLUSIÓN DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN LA UNIVERSIDAD**

## **1. CAPÍTULO 1. LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL Y LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA UNIVERSIDAD**

### **1.1. Introducción**

En el Capítulo 1 se abordan los conceptos teóricos relacionados con la discapacidad intelectual (DI) y la educación inclusiva (EI). El propósito fundamental es trabajar aspectos relevantes y actuales sobre las dos categorías teóricas mencionadas anteriormente, de forma que permitan comprender aquellos conceptos vinculados con la evolución de la percepción de la sociedad hacia la discapacidad, así como el progreso paralelo que ha tenido lugar en el ámbito de la educación inclusiva en los últimos años. Esta contextualización resulta fundamental para enmarcar la presente investigación, la cual se centra específicamente en la educación de personas con discapacidad intelectual.

El capítulo se basa en una revisión exhaustiva y análisis de la literatura existente, así como en la exploración de experiencias e investigaciones previas relacionadas con la educación inclusiva en el contexto universitario para personas con discapacidad intelectual. Este análisis permite obtener un panorama completo y actualizado de los avances, enfoques, desafíos y perspectivas en el campo de la educación inclusiva para este colectivo en el ámbito universitario.

Los cuestionamientos que se plantean para el cumplimiento del objetivo 1 que conforma el capítulo 1 son:

- ¿Cómo se define actualmente la educación inclusiva en relación con la participación de las personas con discapacidad intelectual en la universidad?
- ¿Cuáles son las bases legales nacionales e internacionales que respaldan la educación inclusiva?

En los apartados de este primer capítulo se presenta la conceptualización de la persona con discapacidad intelectual, su participación en diferentes entornos y el reto que ha traído la educación inclusiva. A continuación, se presenta una revisión breve de la visibilización de las personas con discapacidad intelectual y la lucha por sus Derechos que se encuentran estipulados en el marco legislativo y en los objetivos de sostenibilidad 2030 (UNESCO, 2015) con miras a una educación sin exclusión. Para cerrar, se abordan temas asociados con el aprendizaje y su fundamentación, barreras y apoyos, modelos de enseñanza en el contexto educativo universitario para las personas con discapacidad.

### **1.2. Los modelos teóricos de la discapacidad**

El concepto de la discapacidad evoluciona como resultado de la interacción de las personas con discapacidad y barreras actitudinales que pueden significar una dificultad la participación social en las mismas condiciones que la demás población (Hernández, 2015). La discapacidad es un concepto complejo y con varias aristas, por los factores que determinan su naturaleza y que trascienden el lenguaje (Toboso et al., 2008). En el transcurso de los años la discapacidad se ha comprendido desde diferentes perspectivas y modelos que se han ido transformando (Barnes, Mercer, y Shakespeare, 1999; A. Díaz, 1995; Palacios, 2008; Palacios et al., 2006; Pérez et al., 2019; Seoane, 2011; Velarde, 2012). En este contexto, a partir de 1980 se han venido realizando varias



acciones que contribuye a varias reformas en pro de la educación y del desarrollo social; desde un modelo de prescindencia (Garland, 1995; Geremik, 1998), el modelo médico (Berghs, Karl, Hilary, Chris, y Carol, 2016; Cuenot, 2018; Guriévich, 1999), el modelo social (Palacios, 2008), el modelo biopsicosocial (Seoane, 2011), el modelo de la diversidad (Palacios et al., 2006) y el modelo de los derechos (BOE, 2013; Palacios y Bariffi, 2007) se ha ido construyendo la cultura inclusiva, aún con algunos retos.

El primer modelo, la **prescindencia**, lleva a pensar que la discapacidad tiene un origen de tipo religioso y que personas con esta condición no contribuyen con la sociedad por sus limitaciones (Palacios et al., 2006). Pasa el tiempo y a la persona con discapacidad se le atribuye a la categoría de ser humano, pero enferma; a este proceso se conoce como la humanización de la persona con discapacidad (Seoane, 2011). Frente a esta concepción, nace el **modelo médico** otorgando mayor atención a la deficiencia de la persona con discapacidad, que necesita cuidados médicos entregados por profesionales de salud con tratamientos individuales (Velarde, 2012).

El **modelo social** tiene su origen en el Reino Unido como un enfoque teórico que ha transformado la perspectiva y comprensión de la discapacidad. Este modelo desafía la visión tradicional de la discapacidad que se centra en las limitaciones individuales y pone énfasis en cómo la sociedad y su falta de accesibilidad pueden atribuir a la discriminación y exclusión de la persona con discapacidad. Los principales autores que aportan. Uno de los pioneros de este modelo social de la discapacidad en su obra denominado "Social Work with Disabled People" en 1983 (Oliver y Sapey, 2006). Oliver argumentaba que la discapacidad no se les atribuye a las personas, sino a la construcción social.

Este modelo surge con la intención de debatir la concepción hacia la persona con discapacidad en un conjunto de circunstancias negativas a lo largo de su vida, que se concentra en el déficit (modelo médico o individual) (Palacios, 2008). Lo opuesto ocurre con el modelo social, que son restricciones que pueden atravesar las personas con discapacidad en diferentes ambientes y servicios. Otros académicos y activistas como la Union of the Physically Impaired Against Segregation (UPIAS, 1976) han contribuido al desarrollo del modelo social de la discapacidad. Este movimiento conserva un enfoque que promueva la inclusión, la igualdad de oportunidades y el empoderamiento de las personas con discapacidad, desafiando así el modelo médico y rehabilitador.

Es así, que el modelo social asume la premisa de que la discapacidad es una construcción y un modo de *opresión social*, además de ser uno de los temas relevantes y centrales en el campo de la sociología de discapacidad que incide en el entorno como un contexto que "discapacita" a la persona con esta condición (Chennat, 2020; Guzmán, Toboso, y Romañach, 2010; Velarde, 2012).

El modelo social de la discapacidad no se ha utilizado como herramienta para alterar lo tangible, las circunstancias cotidianas de las personas con discapacidad ni para fomentar la inclusión, según sus defensores. Es su ilusión que el modelo social utilizarse para mejorar la vida de las personas con discapacidad, en lugar de que el modelo sea continuamente cuestionado (Chennat, 2020, p. 23).

El paso del modelo social al **modelo biopsicosocial** se puede diferenciar porque este incluye no sólo a personas con discapacidad sino a todas las personas que integra aspectos biomédicos y sociales. En consecuencia, a la persona con discapacidad se considera desde sus capacidades y funcionamiento, con la posibilidad de actuación y a la adquisición de otras mediante sistemas de apoyos adecuados (Seoane, 2011).

Posteriormente, este modelo también presenta cuestionamientos y se crea un submodelo, con la aceptación de la diversidad del ser humano: el **modelo de la diversidad**. Este modelo, siendo el más reciente (Guzmán et al., 2010; Palacios et al., 2006) se alinea a las propuestas del movimiento de la vida independiente (Ratzka, 1992; Townsley, Ward, Abbott, y Williams, 2010), es decir, a la independencia sobre las decisiones respecto a su vida y con una perspectiva positiva en esta diversidad. Los principios de este modelo se encuentran vinculados con: el valor humano, el valor que se entrega a la diversidad como parte de la dignidad, a la diversidad funcional como parte de la dignidad humana y de Derechos Humanos (UNESCO, 1948) el mismo valor en diferentes ámbitos de todas las personas, la perspectiva de las personas con discapacidad como una persona con diversidad funcional y más no por su condición, la condición de la autonomía moral.

Para Chennat (2020) el término diversidad refiere a las diferencias de un grupo de personas, cuando se habla en el contexto social o grupos de personas que puede significar diferencias colectivas entre sí, esta comprensión de la diversidad está en constante cambio. En la extensión de este planteamiento, el modelo de la diversidad se vincula con valores intrínsecos a los Derechos Humanos que tienen la intención de potenciar el respeto, la libertad personal y la igualdad social (Palacios et al., 2006). A partir de la necesidad que el modelo social evolucione nace el modelo de la diversidad hacia el concepto de dignidad.

Por último, surge el **modelo de los derechos** con la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) en el que reafirma que todas las personas con discapacidad deben poder gozar de todos los derechos humanos y libertades fundamentales ONU (2006). Es decir, la persona con discapacidad ejerce derechos y actividades en los diferentes ámbitos como cualquier otro ciudadano. En consecuencia:

Las personas con discapacidad tienen el derecho a la igualdad de oportunidades, en razón de su igual humanidad, y no por ser iguales funcionalmente. De otro modo, el contenido central del imperativo categórico kantiano estaría siendo vulnerado, ya que si valoramos a la persona en la medida de su aporte a la comunidad, estaremos considerando al ser humano como un medio y no como un fin en sí mismo (Palacios, 2008, p. 164)

De acuerdo con Seoane (2011) este modelo, acepta a la discapacidad como diferencia, pero como parte de la diversidad humana. La Convención es un gran avance que orienta la dirección legislativa y políticas sociales que motivan al modelo de derechos.

### 1.3. La discapacidad intelectual

En este apartado se expone una mirada general de la discapacidad intelectual a partir de diversas perspectivas permitiendo contextualizar el objeto de estudio de la investigación. De este modo, se expone en un primero subapartado el concepto y los cambios que ha sufrido la conceptualización de la de la discapacidad intelectual y en un segundo subapartado el modelo multidimensional en la discapacidad intelectual.

#### 1.3.1 El concepto de la discapacidad intelectual

La visión de la discapacidad intelectual y del desarrollo (DID) ha tenido transformaciones de importancia con enfoques respaldados por los derechos humanos, legales y de apoyo comunitario (Schalock, Luckasson, y Tassé, 2019). Estas transformaciones implican un enfoque integrado, especialmente en lo que se refiere a aspectos compartidos como el enfoque en los derechos humanos y legales, la elegibilidad para recibir servicios y apoyos, y el énfasis en los apoyos individualizados proporcionados en entornos comunitarios inclusivos. A continuación, se presentan conceptos de la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD), la Organización Mundial de la Salud (OMS) en la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-11) y el Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders 5 (DSM-5).

Posterior a varias revisiones y ediciones de la AAIDD, en la duodécima edición (2021) exponen que la discapacidad intelectual:

Se caracteriza por las limitaciones que puede presentar la persona tanto en el funcionamiento intelectual como en la adaptación, el comportamiento exteriorizado en **habilidades conceptuales, sociales y prácticas**. Esta discapacidad se origina durante el periodo de desarrollo, que se define operativamente como antes que el individuo cumple 22 años.

La definición de la discapacidad dada por la OMS en la CIE-11:

Los trastornos del desarrollo intelectual se refieren a un grupo de afecciones etiológicamente diversas originadas durante el periodo del desarrollo y caracterizadas por un **funcionamiento intelectual y comportamiento adaptativo** significativamente inferiores al promedio, que son aproximadamente de dos o más desviaciones típicas por debajo de la media (CIE-11, 2022).

La definición de acuerdo con el DSM-5:

La discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual) es un trastorno que comienza durante el período de desarrollo y que incluye limitaciones del **funcionamiento intelectual** como también del **comportamiento adaptativo** en los dominios conceptual, social y práctico (American Psychiatric Association, 2013, p. 70).

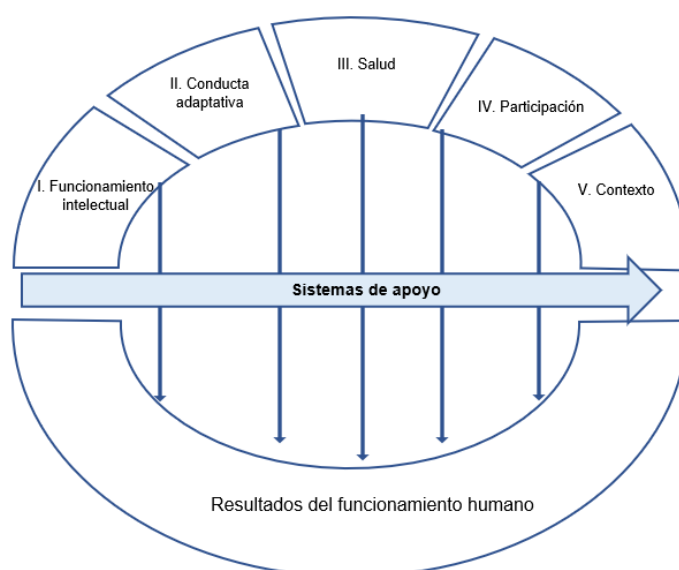
Se puede identificar en los dos últimos conceptos de DI presentados como una serie de limitaciones en dos dimensiones: en el funcionamiento intelectual y el comportamiento adaptativo. Por otro lado, el primer concepto lleva a comprender desde diferentes habilidades: conceptuales, sociales y prácticas.

### 1.3.2 El modelo multidimensional en la discapacidad intelectual

En el marco de la discapacidad intelectual se propone el enfoque multidimensional de comprensión de la Discapacidad Intelectual que implica la interacción entre la habilidad intelectual, conducta adaptativa, salud, participación, contexto y apoyos hacia la persona (Shalock, Luckasson, y Tassé, 2021b). Es decir, el enfoque multidimensional del funcionamiento humano abarca cinco dimensiones: 1) funcionamiento intelectual, 2) comportamiento adaptativo, 3) salud, 4) participación y 5) contexto (Figura 1). Este enfoque multidimensional contempla la relación de las cinco dimensiones con los sistemas interactivos de apoyos y los resultados del funcionamiento humano. Estos planteamientos respecto a la discapacidad intelectual permiten una comprensión más amplia de la condición desde las habilidades hasta los diferentes niveles de apoyos que sean necesarios para que la persona se desempeñe de una forma más autónoma en distintos espacios de su vida.

**Figura 1**

*Modelo multidimensional del funcionamiento humano*



*Nota.* Este modelo presenta las cinco dimensiones que interactúan con los diferentes sistemas de apoyo y que constituye el modelo multidimensional. *Fuente:* Adaptado de Shalock, R., Luckasson, R. y Tassé, M. (2021).

#### **Sobre las dimensiones**

Shalock et.al (2021a) explica el modelo de la siguiente forma: el *funcionamiento intelectual* tiene que ver con el razonamiento, la planificación, la resolución de problemas, pensamiento abstracto, entre otros; mientras que la **conducta adaptativa** incluye aquellas habilidades conceptuales, sociales y prácticas, plasmadas en el concepto de DI; respecto a la **salud** se debe comprender desde una perspectiva holística, adicionando a partir del aspecto fisiológico, a la salud mental y social; y por último la **participación y el contexto**, significa el rol que desempeña la persona con DI en diferentes espacios: hogar, trabajo, educación, actividades de ocio (Shalock et al., 2021a; Verdugo y Rodríguez, 2012).

## 1.4. La discapacidad en la educación inclusiva

En este apartado se tratan los siguientes contenidos: en primer lugar, nos referimos bases legales internacionales y nacionales de la educación inclusiva; un segundo momento se presentan los principios de la educación inclusiva; posteriormente se introduce el término de discapacidad intelectual, así como los espacios de educación inclusiva en la universidad con las barreras de acceso y los diferentes apoyos como estrategias pensadas en un aula diversificada así como las tutorías y mentorías que conduzcan a la efectividad de la educación inclusiva para personas con discapacidad intelectual.

### 1.4.1 Bases legales internacionales para la inclusión

El concepto de Educación Inclusiva, surge de una evolución tanto conceptual como social y también política, no lo hace de manera espontánea o uniforme (Torrico, Buenestado, Gutiérrez, López, y Naranjo, 2017). A continuación, se expone los ocho hitos identificados y vinculados a la normativa internacional que permitieron estos se lo presentan y abordan en orden de surgimiento.

Uno de los cinco derechos reconocidos a partir de la finalización de la Segunda Guerra Mundial es el derecho a la educación, (UNESCO, 1948). En 1960, la Convención de la UNESCO relativa a la *Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza*, se focalizaba en velar porque todos los estudiantes gozaran del acceso a la educación y de una educación de calidad, pero no incluía la discapacidad como aquella condición que podría acarrear exclusión.

En 1978, en Londres, el *Special education needs: report of the Committee of Enquiry into the education of handicapped children and young people*, conocido como *el informe de Warnock*, introduce el concepto de integración y de necesidades educativas especiales (Warnock, 1978). El próximo hito dentro de la educación es la Convención Mundial de Jomtiem (UNESCO, 1990) el escenario de *Educación para Todos* logró marcar un inicio con un futuro comprometedor con la llegada de la tecnología, aparecen nuevos vocablos: calidad y equidad educativa.

Más tarde, en la Conferencia sobre Necesidades Educativas especiales (UNESCO, 1994) en la Declaración de Salamanca se amplía la propuesta del reporte de Warnock para incluir, a más de personas con necesidades educativas especiales, a todos los individuos en donde reafirman el compromiso de la Educación para Todos, reconociendo que:

El término "necesidades educativas especiales" se refiere a todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje. Muchos niños experimentan dificultades de aprendizaje y tienen, por lo tanto, necesidades educativas especiales en algún nivel de su escolarización. Las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades graves. (UNESCO, 1994, p. 6)

En adición, la declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) señala el importante papel que le corresponde a las universidades sobre la participación de personas con discapacidades en la investigación y formación. Del Informe Delors (1996) la educación

a lo largo de la vida se centra en cuatro pilares fundamentales: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser; que se concentra en el aprendizaje a lo largo de la vida, es decir, aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás, desde la comprensión bidireccional con el otro para la construcción de proyectos comunes y la resolución de problemas respetando el pluralismo.

Booth y Ainscow (2000) presentan el *Índex for inclusion* y se emplea por primera vez la expresión Educación Inclusiva. Los autores definen al *Índice para la inclusión*, llamado así en castellano, como un conjunto de materiales diseñados para apoyar el proceso de desarrollo hacia escuelas inclusivas, en el que incluyan las diferentes perspectivas del equipo docente, los miembros del Consejo Escolar, el alumnado, las familias y otros miembros de la comunidad educativa.

Siguiendo el orden cronológico, cinco años más tarde, surge La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) orientada por los principios de participación e inclusión, además reconoce los derechos de las personas con discapacidad, la garantía del ejercicio activo y pleno de estos derechos.

De acuerdo con el artículo 24, párrafo 1;

los Estados Parte deben asegurar el cumplimiento del derecho a la educación de las personas con discapacidad a través de un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, incluyendo el nivel pre-escolar, primaria, secundaria y educación superior, formación profesional y aprendizaje a lo largo de la vida, actividades sociales y extracurriculares, y deberá ser así para todos los estudiantes (ONU, 2006).

En la Conferencia de Dakar (2000) se analiza y evalúa los objetivos planteados en Jomtiem para el año 2000 con ajustes en las metas en un plazo de 15 años (Torres, 2001). Frente a estas premisas, los países se comprometen a: 1) **formular políticas** educativas de inclusión, que prioricen a la población excluida mirando a la inclusión como responsabilidad colectiva; 2) **diseñar modalidades educativas diversificadas**, currículos escolares flexibles asumiendo a la diversidad como un valor y atender las necesidades de todos; 3) **Promover y fortalecer la educación intercultural y bilingüe**; 4) **Implementar un proceso de comunicación y educación de las familias** (UNESCO, 2000, p. 39).

En el 2015 se propone para la Agenda 2030 los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), todos los Estados Miembros de las Naciones Unidas aprobaron 17 objetivos con compromisos capaces de garantizar una educación equitativa con un llamamiento universal a la acción para poner fin a la pobreza, proteger el planeta y mejorar las vidas de las personas (UNESCO, 2015). El objetivo número cuatro en específico menciona a la educación y se plantea como meta: garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. Todos los países asumen la responsabilidad de garantizar el derecho a una educación de calidad.

En el contexto universitario en la materia legislativa ha venido teniendo cambios, pero más lento que los contextos educativos anteriores. Además de garantizar el acceso para la persona con discapacidad a la educación superior, la formación profesional y la

educación para toda la vida en situación de igualdad (Bilbao et al., 2006; Zacarías, Saad, Fiorentini, y Nava, 2015).

Aunque el contexto universitario ha experimentado cambios más lentos en términos legislativos, se ha reconocido la importancia de garantizar el acceso a la educación superior en igualdad de condiciones.

En resumen, a lo largo de los años se ha avanzado en la promoción de la Educación Inclusiva con eventos importantes en la historia como la Convención de la UNESCO de 1960, el informe Warnock de 1978, la Declaración de Salamanca de 1994 y la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de 2006. La Agenda 2030 también ha reafirmado el compromiso de lograr una educación inclusiva y equitativa. A pesar de los avances, aún queda trabajo por hacer en el ámbito universitario para garantizar la igualdad de oportunidades y acceso, permanencia y culminación de la educación superior para todas las personas.

#### **1.4.2 Bases legales en España para la inclusión**

Las primeras experiencias de integración educativa en España se relacionan con la Ley 13/1982 de la Integración Social de los Minusválidos (LISMI) y el decreto de ordenación de la educación especial como parte del sistema educativo. En 1990 con la Ley 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) tiene un primer acercamiento a la inclusión estableciendo como normativa la escolarización de estudiantes con necesidades educativas especiales. En 2006 se aprueba la Ley Orgánica 3/2006 de Educación (LOE):

La escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo, pudiendo introducirse medidas de flexibilización de las distintas etapas educativas, cuando se considere necesario. La escolarización de este alumnado en unidades o centros de educación especial, que podrá extenderse hasta los veintiún años, sólo se llevará a cabo cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios (Ley Orgánica 2/2006, p.56).

El sistema educativo español en el marco de la LOE toma de base valores de la Constitución española y respeto a los derechos y libertad, en este documento oficial se presentan varios principios, pero el que acuña a la inclusión es la siguiente:

La calidad de la educación para todo el alumnado, sin que exista discriminación alguna por razón de nacimiento, sexo, origen racial, étnico o geográfico, discapacidad, edad, enfermedad, religión o creencias, orientación sexual o identidad sexual o cualquier otra condición o circunstancia personal o social (LOE, 2006, p. 14).

En el 2007 de la Ley Orgánica de Universidades 4/2007 (LOU) introduce conceptos claves y derechos de la enseñanza y la garantía de la igualdad de oportunidades, y la eliminación de cualquier tipo de discriminación. En ese mismo año se comenzaron a aprobar varias normas de forma genérica en la LOU. Otra de ellas es el Real Decreto 1393/2007, en el que se establece la Ordenación de las Enseñanzas

Universitarias Oficiales, con la finalidad de contar con servicios de apoyo de asesoramiento para evaluar la necesidad de posibles ajustes curriculares, esta normativa se aprueba en el 2010 (Universia, 2019). El pasado octubre 2021 en el V Congreso Internacional Universidad y Discapacidad, organizado por la Fundación ONCE (CRUE, 2021), se hace una petición el abordaje en la Ley Orgánica del Sistema Universitario (LOSU) sobre la inclusión de las personas con discapacidad en la Universidad, con políticas que garanticen su acceso y permanencia, que aportan la prevención a la estigmatización, los estereotipos, la discriminación y la alienación (UNESCO, 2020).

La inclusión de todo el sistema educativo para la European Higher Education Area, EHEA (2020) debe mejorarse mediante el desarrollo de políticas coherentes desde la educación de la primera infancia, pasando por la escolarización hasta la educación superior y durante toda la vida garantizando la educación inclusiva y equidad. La EHEA asume compromisos específicos asociados con la educación inclusiva como: brindar oportunidades para el apoyo a todas las personas desde el reconocimiento de la diversidad, reforzar la inclusión social y calidad educativa con la transformación digital, apoyar a las instituciones de nivel superior para dar respuestas a retos actuales, avanzar el quehacer docente bajo modelos de personalización centrados en los estudiantes. En ese transitar se ha ido logrando la participación de alumnos con discapacidad en contextos escolares con aciertos y con algunas barreras que persisten.

El análisis crítico del texto revela que, a lo largo de las últimas décadas, España ha implementado una serie de leyes y normativas para promover la educación inclusiva, desde la integración hasta la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. Estas leyes han establecido principios como la igualdad de oportunidades, la no discriminación y el respeto a los derechos de todas las personas.

Sin embargo, el análisis de la literatura muestra que persisten desafíos para la inclusión. Aunque se han promovido normas y directrices en el ámbito universitario, como la Ley Orgánica de Universidades y el Real Decreto sobre la Ordenación de las Enseñanzas Universitarias Oficiales, se destaca que aún es necesario mejorar el desarrollo de políticas coherentes en todos los niveles educativos, desde la primera infancia hasta la educación superior, para garantizar una educación inclusiva y equitativa.

En resumen, aunque se han dado pasos significativos hacia la educación inclusiva en España, todavía existen barreras y desafíos que deben prestarse atención. Es fundamental seguir trabajando en la implementación efectiva de políticas inclusivas y en el desarrollo de estrategias que garanticen el acceso, la participación y el éxito de todas las personas en el sistema educativo.

### **1.5. La conceptualización de la educación inclusiva**

A nivel mundial, según la UNESCO (2020) se estima que 258 millones de niños, adolescentes y jóvenes, es decir, el 17% del total mundial no asisten a la escuela. Las disparidades se deben a varios factores, entre ellos están, habitar en zonas de conflictos y la diferencia de estratos socioeconómicos; actualmente sólo 18 de los jóvenes más pobres finalizan la escuela secundaria por cada 100 de los jóvenes con mayores posibilidades económicas.



Esta realidad también está presente en niños y jóvenes que pertenecen a grupos vulnerables, que pueden traer consigo varios niveles de discriminación por motivos de género, discapacidad, cultura, lengua, migración, identidad, orientación sexual, religión y actitudes que pueden dificultar el goce del derecho de recibir la misma calidad educativa que el resto de los estudiantes (UNESCO, 2020). El enfoque de la inclusión en el ámbito educativo para personas con discapacidad por mucho tiempo se ha conservado con la educación especial, asociada con los modelos médico y asistencialista, como se había explicado en el apartado anterior (Pérez-Castro, 2005). Con el paso del tiempo ha surgido el interés por construir conceptos referidos a la inclusión, estos conceptos han procurado poner de relieve ciertas orientaciones que invita a nuevos panoramas para cubrir ciertas necesidades de los estudiantes en el ámbito educativo.

La inclusión en educación ha tenido ajustes por la diversidad existente y las investigaciones en este campo. A lo largo del tiempo, los conceptos de la educación inclusiva han evolucionado y transformado, adaptándose a las perspectivas sociales y pedagógicas que se transforman, con el objetivo de promover una educación equitativa para todos. De esta manera, la inclusión pudo entenderse desde diferentes perspectivas a lo largo del tiempo como se explica en la siguiente tabla:

**Tabla 1**

*Evolución de los Conceptos de Educación Inclusiva a lo largo del Tiempo: autores y años*

Conceptos	Autor y año
<b>Concepto 1:</b> La educación inclusiva es una educación transformadora, que reafirma la visión del movimiento mundial de la Educación para Todos.	UNESCO (1990, 2000)
<b>Concepto 2:</b> La idea de inclusión implica a aquellos procesos que llevan a incrementar la participación de estudiantes y reducir su exclusión del currículum común, la cultura y comunidad.	Booth et al. (2000)
<b>Concepto 3:</b> La educación inclusiva vista desde principios de respeto a la diversidad y la igualdad de oportunidad en el ámbito educativo para todos los estudiantes en situación de desigualdad, con la participación de los actores de una comunidad educativa.	Dyson, Howes, y Roberts (2002)
<b>Concepto 4:</b> El derecho a una educación inclusiva implica la posibilidad de que todos los niños, niñas y adolescentes, independientemente de sus condiciones o diferencias, aprendan juntos.	ONU (2007)
<b>Concepto 5:</b> La educación inclusiva ha de ser entendida como:	ONU (2007)

Conceptos	Autor y año
<p>1. Un derecho humano fundamental para todos los estudiantes. En particular, la educación es un derecho del que aprende, y no, en el caso de los niños, el derecho de un padre o un cuidador.</p> <p>2. Un principio que valora el bienestar de todos los estudiantes.</p> <p>3. Un medio de realización de otros derechos humanos</p>	
<p><b>Concepto 6:</b> Un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo.</p>	UNESCO (2008, p. 7)
<p><b>Concepto 7:</b> La inclusión es un imperativo moral y una condición para lograr todos los Objetivos de Desarrollo Sostenible, en particular sociedades sostenibles, equitativas e inclusivas. Es una expresión de justicia, no de caridad, cualesquiera que sean las diferencias, biológicas o de otro tipo, y como quiera que se las describa. Pensar en la educación de los alumnos con discapacidad o necesidades especiales debería equivaler a pensar en lo que todos los alumnos pueden necesitar. Todos los alumnos necesitan métodos de enseñanza y mecanismos de apoyo que les ayuden a triunfar y a ser parte de algo.</p>	UNESCO (2020, p. 18)
<p><b>Concepto 8:</b> Con la intención de entregar un sustento teórico al proceso de la inclusión, sugiere una perspectiva sociocultural de la educación, colocando en el centro al estudiante como el actor que experimenta y que es comprendido por el profesor como la interacción de diversos factores del individuo como: edad, cultura, situación socioeconómica, género, identidad y lenguaje con la intención de entregar una perspectiva significativa a la práctica de la inclusión, esta propuesta lo sustenta en apoyo con los aportes de Cole (1985) Roth y Lee (2007) quienes asocian sus aportes con el pensamiento de Vygotsky (1978) para argumentar a la educación como un proceso sociocultural y comprender que las relaciones sociales son un elemento importante en el aprendizaje que deben ser considerados por los</p>	Gibson (2012)

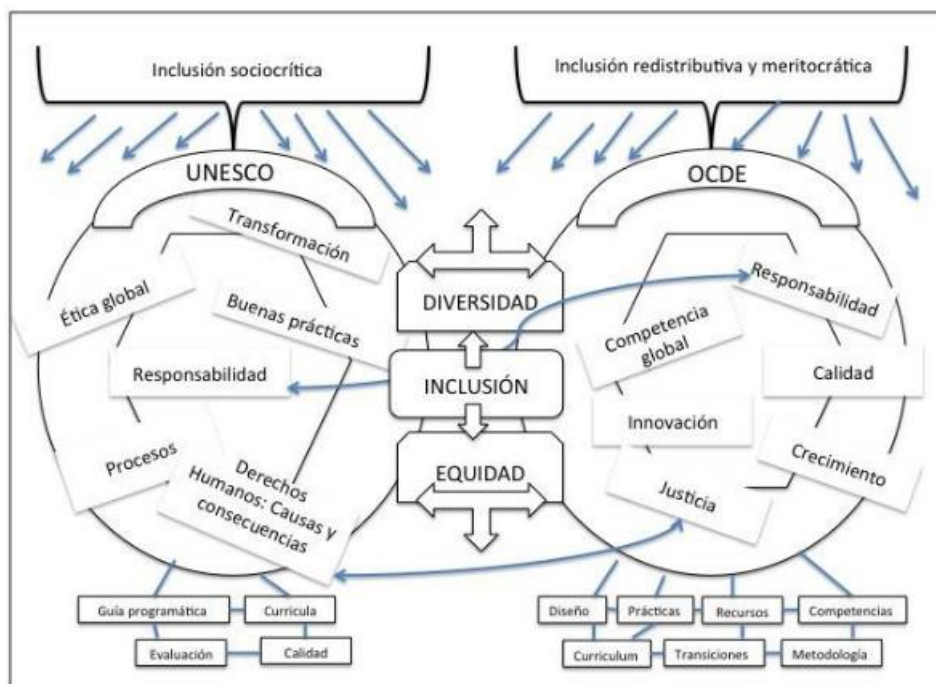
Conceptos	Autor y año
profesores por un lado lo que acontece en el individuo y por otro, la interacción entre ellos.	
<p><b>Concepto 9:</b> La praxis de la educación inclusiva (...) no se reduce al aumento de estudiantes matriculados en los diversos niveles del sistema educativo, ni se conforma al acto de recibir a cualquiera sin alterar sus estructuras de funcionamiento, ni mucho menos, a construir una práctica especializada para niños especiales. Tampoco puede significarse su función en términos de una política filantrópica. La educación inclusiva construye una analítica atenta a los dispositivos de arrastre que captan a diversos colectivos de estudiantes en su paso por el sistema educativo, ejerciendo su derecho en la educación.</p>	Ocampo (2022, p. 20)

Para la UNESCO (2020), la educación inclusiva es considerada como un proceso que contribuye al objetivo de la inclusión social, pero para esta precisión se requiere la comprensión entre la igualdad y la equidad, la primera que debe responder el (qué) del resultado, mientras la equidad responda al (cómo) llegar a ese resultado. El informe UNESCO (2020) propone que se comprenda a la inclusión como un proceso que acepte la diversidad y suponga la aceptación a cada persona con sus creencias y potencial que debe ser respetada sin importar su origen, capacidad o identidad. A su vez, en el mismo informe, dispone una reformulación sobre el concepto de necesidades especiales a barreras en la participación y el aprendizaje de la persona.

De la misma manera, Martínez-Usarraldei (2021) explica (ver Figura 2) la interpretación centrada en cómo la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) se refieren al concepto de educación inclusiva. De igual modo se comprende las tendencias en: responsabilidad, Derechos Humanos y justicia. La OCDE con una concepción “redistributivo y meritocrático”, mientras que la UNESCO el enfoque “sociocrítico”. Es así cómo explica que la inclusión es el trabajo junto con la justicia que termina completando la concepción de equidad frente a la diversidad.

Figura 2

Cartografía social de educación inclusiva en UNESCO y OCDE



*Nota.* Se puede apreciar la concepción de la OCDE respecto a la educación inclusiva como un trabajo armónico junto con la justicia que se ve enriquecida con el crecimiento e innovación inclusiva. Por otra parte, la UNESCO, comprende la inclusión desde la ética global con el enfoque en los Derechos Humanos para una transformación educativa. Existe una coincidencia en la responsabilidad en las dos propuestas y lo que ofrece cada una que atañe el trabajo central desde la inclusión y su relación y trayectoria a hacia la diversidad y equidad. Fuente: (Martínez-Usarraldei, 2021, p. 4). Brújulas cartográficas: OCDE y UNESCO ante la educación inclusiva. *Revistas Científicas de Educación en Red*, 1-8.

Desde el trabajo en colaboración con instituciones y su interés para definir la inclusión Ainscow (2003) identifica cuatro elementos que deben ser fundamentales para el replanteamiento de actividades para la inclusión. Estos elementos son: **1) la inclusión es un proceso**, su práctica no tiene un fin, se trata de comprender la diversidad y la convivencia con la diferencia; **2) identificación y eliminación de barreras**, mejoras en la política y la práctica inclusiva; **3) asistencia, participación y rendimiento de todos los alumnos**, presencia, estar-aprender y resultados de aprendizaje; y **4) atención a grupos de alumnos en peligros de exclusión**, tomar ajustes necesarios para garantizar la inclusión.

Echeita, en el libro: *Inclusión: acciones en primera persona* de Márquez, Corso, Elizondo, Blas, Rubio, y Villaescusa (2022) sostiene que la educación inclusiva se trata de un largo proceso de transformación y mejora del sistema educativo y de las culturas, políticas y prácticas escolares (...) que formen la sociedad adulta del mañana hayan crecido en el reconocimiento y respeto por la diversidad humana en todas sus manifestaciones. Idea que coincide con la UNESCO (2020) pero que intenta dar solución

a la diversidad con el enfoque a las necesidades educativas que requieran diferentes grados o tipos de apoyo para un desarrollo integral para todos. Sin embargo, la Educación para Todos (UNESCO, 1992) aún no es una realidad.

Es importante destacar que la concepción y la práctica de la educación inclusiva dependerá del contexto educativo, social y político de cada país, sin fijarse únicamente en el grupo de estudiantes con discapacidad sino la participación de la heterogeneidad del aula: cultural, religiosa, lingüística, ritmos de aprendizaje, situación de vulnerabilidad entre otros. Para esta investigación estamos convencidos que la educación inclusiva sea mirada desde las diferencias (Skliar, 2018) y los derechos (García-Iriarte, McConkey, y Gilligan, 2016) de todos a partir de la alteridad sin señalar al otro como un ser extraño, simplemente darse cuenta la presencia y existencia del otro.

En resumen, la educación inclusiva lo comprendemos como un proceso que se encuentra en un proceso de transformación que busca incrementar la participación de todos los estudiantes, al incentivar la reducción de diferentes barreras para garantizar el respeto a la diversidad. Se parte del hecho, que la educación es un derecho humano fundamental, un imperativo moral y una condición para lograr sociedades equitativas y sostenibles. Para lograr una educación inclusiva, es necesario considerar las particularidades individuales de los estudiantes, en este caso nos centramos en personas con discapacidad intelectual, para promover la interacción social y superar las barreras que dificultan su participación en diferentes ámbitos.

## 1.6. Los principios de la educación inclusiva

Se recogen tres aportes propuestos respecto a las directrices para la educación inclusiva, el *primero* los describe en variables que permiten construir una institución inclusiva, el *segundo* plantea principios que son necesarias para cumplir el proceso de la inclusión y como *tercero* y más actual se establecen diez principios específicamente en la educación superior como base para el desarrollo social asociada a la inclusión.

Para Ainscow, Booth y Dyson (2006) la práctica de la inclusión puede concretarse en tres variables para recorrer el camino hacia la inclusión en un proceso educativo: 1) **Presencia**, sobre su localidad y acceso a la educación; 2) **Participación**, vinculada con la calidad de aprendizaje y la opinión de los mismos estudiantes; y 3) **Calidad de los resultados** del aprendizaje en todas las áreas establecidas en el currículo.

Mientras que la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2009) presenta principios fundamentales que van de la mano con la transformación del concepto de educación inclusiva, ampliando no solo para estudiantes con algún tipo de necesidad educativa especial sino personas en situación de vulnerabilidad. Para su cometido, se presentan tres dimensiones: **calidad, equidad e inclusión**. La **calidad y equidad** de la educación inclusiva tiene que ver con la política educativa a partir de valores, liderazgo educativo y la práctica docente, todo ello con las leyes que consideren que la educación debe ser y estar dirigida para todos. Estas tres dimensiones se construyen por medio de la **participación de todos los estudiantes** en situación de vulnerabilidad y que se encuentran en riesgo de exclusión. El siguiente aspecto se trata no solo del acceso sino de **la participación y las actitudes** de actores educativos frente a la diversidad,

apoyados en la formación y conocimiento de todos los docentes en la educación inclusiva. Subsecuente se encuentra **la cultura y valores** que conlleven a la inclusión, la organización de la institución, que están directamente vinculados con el equipo directivo, y la flexibilidad del empleo de recursos. Finalmente, está el **elemento legislativo** con objetivos de inclusión.

La UNESCO (2017) ha determinado cuatro dimensiones claves para sistemas educativos inclusivos y equitativos. Cabe mencionar que cada dimensión tiene cuatro características que la constituyen. A continuación, se presentan de forma sucinta las dimensiones con sus respectivas características:

1. **Conceptos:** en cuanto a esta dimensión, se plantea a **la inclusión y la equidad** como principios generales en la elaboración de políticas, planes y prácticas educativas a fin de reconocer a la educación como un derecho que no solo se estanca en el acceso sino en la calidad del aprendizaje comprendiendo las realidades de los estudiantes.  
**El currículo** es otra característica que esta dimensión considera como el medio principal para efectivizar los principios de inclusión y equidad dentro de un sistema educativo.  
Un **trabajo asociado con los estudiantes y sus familias** que apoyen al objetivo de la inclusión. Finalmente, la evaluación y supervisión para un cambio que promueva la equidad e inclusión en la educación.
2. **Declaraciones sobre políticas:** las características centradas en la política educativa nacional, la implicancia de funcionarios que lideren la inclusión y equidad. La coherencia de políticas que se articulan en todos los niveles educativos y el cuestionamiento de prácticas contrarias a la inclusión.
3. **Estructuras y sistemas:** vinculadas al apoyo de estudiantes y generación de redes con familias para el trabajo coordinado de políticas y prácticas educativas inclusivas. En adición, es importante garantizar recursos humanos, en especial, que satisfaga las necesidades de los estudiantes. Para cerrar, *aclara la función de las instituciones especializadas (educación especial) como centros de recurso para apoyar a escuelas regulares que se encuentren en el camino de la inclusión.*
4. **Prácticas:** en respuesta a estrategias que emplean centros educativos a fin de fomentar la presencia y participación. Otra característica se vincula a la evaluación para una calidad educativa y la formación docente continua. El compartir experiencias educativas entre colegas que pueden permitir a realizar una reflexión de su práctica docente.

De acuerdo a The European Higher Education Area, EHEA (2020), los principios de Educación Superior tienen la intención de marcar un cambio en las misiones básicas de la educación superior que está asociada a las competencias educativas y las políticas de empoderamiento de los estudiantes actuales y de nuevo ingreso, así como el personal docente. La intención de la creación del documento denominado **Una Estrategia para el Desarrollo de la Dimensión Social y el Aprendizaje Permanente en el Espacio Europeo de Educación Superior hasta 2020**, es contribuir a favorecer la calidad de la educación superior que se interconecten de tal manera que se garantice el acceso, la participación, el progreso y la culminación de la educación superior y que

se tome en cuenta las capacidades de los estudiantes más no sus diferencias como un limitante.

Los diez principios propuestos por la EHEA (2020) son la base para la formulación de políticas y la mejora continua de las políticas y su práctica a nivel institucional y nacional. *En primer lugar*, la **dimensión social** se propone como la piedra angular para el desarrollo de sociedades más democráticas. Además, debe ser considerada como eje central en las estrategias de la educación superior en el contexto institucional, como a nivel de la Educación Superior y la Unión Europea. *En segundo lugar*, se proponen los **reglamentos legales** que deben estar constituidos de tal manera que permita a las instituciones de educación superior crear estrategias para cumplimentar el acceso, permanencia y culminación de los estudios de los estudiantes. *El tercer lugar* se refiere a la **coherencia en políticas** que debe existir desde la educación inicial hasta la educación superior y finalmente para toda la vida. *En un cuarto lugar*, el **planteamiento de objetivos y propósito** de la institución de educación superior teniendo en cuenta los marcos legales nacionales respecto a la educación inclusiva. Para el quinto principio se encuentra el **garantizar asesoramiento y orientación a estudiantes** en el proceso de acceso, participación y culminación de sus estudios de tercer nivel.

El principio seis y siete se vincula respectivamente, primero con la **financiación sostenible** y la autonomía financiera para instituciones de educación superior para que gestionen la forma de concebir a la diversidad y luego el octavo principio comprende **crear ambientes de aprendizaje y culturas inclusivas** a nivel institucional. El noveno principio es el **garantizar la participación de la comunidad** de la educación superior para que incentive la inclusión. Por último, el décimo principio se caracteriza por el **diálogo interinstitucional** de las políticas públicas educativas.

Con todo lo anterior expuesto, los principios se deben partir desde la responsabilidad de los diferentes agentes para fomentar la equidad y la inclusión donde refleje la diversidad de la sociedad. Los tres aportes coinciden respecto al planteamiento de políticas que respalden la educación inclusiva, así como la permanencia, el poder continuar y culminar los estudios en la educación superior, sumando la presencia de la familia, el docente y otras comunidades que aporten con la educación inclusiva. Por último, para garantizar la igualdad de oportunidades y facilitar la inclusión de los estudiantes con discapacidad es necesario incorporar los principios de educación inclusiva y diseño universal a las políticas y prácticas de la universidad basadas en el modelo social de la discapacidad, que reconoce que la sociedad (en este caso, la universidad), genera barreras que dificultan o impiden la inclusión de los estudiantes con DI en la universidad (Moriña, 2017). Este argumento corresponde muy bien al modelo de pedagogía inclusiva que propone (Florian y Black-Hawkins, 2011) reconocen el valor de todos los individuos, evitando la clasificación de personas con o sin discapacidad. Sostienen que la pedagogía inclusiva requiere acciones de los miembros del contexto educativo como los valores, actitudes y expectativas que tienen los docentes sobre los estudiantes considerando el cómo enseñar y cómo aprender, y la relación del sujeto que aprende con los demás.

### **1.7. La educación inclusiva en personas con discapacidad intelectual**

En estos momentos, las formas de comprender la discapacidad ha tenido importantes cambios, como se ha explicado anteriormente, en sentido positivo sobre el reconocimiento de las personas con discapacidad como sujetos de derechos (E. Díaz, 2009). Este cambio de paradigmas se puede resumir en la consideración que tiene la sociedad hacia la discapacidad y en la creación de nuevas políticas para responder problemas o barreras que tienen que sobrellevar las personas con discapacidad.

Para tal efecto, este colectivo reivindica la posibilidad de hacerse visible, rompiendo con los estereotipos y prejuicios que la sociedad puede tener de ellos (Geva, 2011; Verdugo y Schalock, 2011). El deseo por la participación, la inclusión e igualdad de derechos, ha llevado a realizar cambios que garantice el goce total de las condiciones igualitarias en la mayor medida posible para las personas con discapacidad. Por otro lado, centrándonos sobre el reconocimiento del Derecho a la educación de las Personas con Discapacidad (UNESCO, 2006) en la igualdad de oportunidades en la educación, que se respalda en el Artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), rectificado por el Estado Español en el 2008 (Convención Internacional, 2017) especifica que los Estados Parte garantizarán el acceso de las personas con discapacidad a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás, con las adaptaciones o ajustes que requiera.

Lo anterior no quiere decir que basta con permitir el acceso de los estudiantes con discapacidad a la universidad, sino también realizar cambios previos en los planteamientos pedagógicos e institucionales que faciliten el uso y la disposición de los recursos tecnológicos y humanos necesarios para garantizar la equiparación de oportunidades. Si estos cambios no se llevan a cabo, se corre el riesgo de que se produzca la exclusión dentro de la inclusión (Castellana y Sala, 2006).

Respecto a la investigación, seguidamente se trata de encaminar y concretar este amplio concepto de educación inclusiva a la educación inclusiva en el nivel superior. De este modo, en las siguientes líneas del primer capítulo los conceptos que se abordan están asociadas a las barreras y posibilidades de la educación inclusiva con opciones educativas para las personas con discapacidad intelectual en un contexto universitario.

### **1.8. La educación inclusiva en la universidad**

La inclusión para Castellana y Sala (2006) no significa la desaparición de los apoyos necesarios ni de los servicios que han de ser proporcionados en las aulas, sino quiere decir que para que exista inclusión se requiere de una revisión en el sistema universitario en distintos aspectos, tanto en la enseñanza del profesor como hacia el aprendizaje del estudiante basado en competencias. De manera semejante, manifiesta Elizondo (2020) al referirse que hablar de educación inclusiva en la Universidad se vincula con la eliminación de barreras, la garantía de apoyos y ajustes necesarios para que todas las personas participen de una educación superior. Además, se trata del trabajo conjunto de educación en valores, justicia social, compromiso y responsabilidad compartida. En el apartado anterior se había mencionado las dimensiones, variables y/o principios necesarios para el proceso inclusivo que, en definitiva, la universidad se



identifica como inclusiva cuando tiene presente a la diversidad en el acceso, permanencia y culminación de estudios.

Aunque se motiva a las escuelas primarias y secundarias locales a atender a los estudiantes con diversas necesidades de aprendizaje mediante la adopción de un "enfoque de escuela integral", no existe un modelo de apoyo particular recomendado para abordar las necesidades de los estudiantes con dificultades de aprendizaje en el sector de la educación superior (Beamish, Meadows, Davies, y Taylor, 2020).

Un estudio realizado por Medina y colaboradores (2021) sobre la relación entre la autonomía pedagógica e inclusión universitaria encontraron que esta autonomía es un elemento importante de la inclusión como la calidad educativa y la responsabilidad social. Es relevante mencionar que la autonomía universitaria, de acuerdo a la Declaración de Lisboa del año 2010 de la Asociación Europea de Universidades (EUA, 2010) refieren cuatro dimensiones: 1) autonomía académica o pedagógica; 2) autonomía financiera; 3) autonomía organizativa, y 4) autonomía de la dotación personal.

El instaurar una educación inclusiva a nivel de estudios superiores requiere de niveles altos de estas cuatro dimensiones. Estos autores, Medina et. al (2021), focalizan su trabajo en la importancia del análisis de la autonomía pedagógica de las universidades explicando la necesidad prioritaria de la formación del claustro docente en materia de la inclusión y el establecimiento del diseño universal que tribute a la educación superior inclusiva.

### 1.8.1 La educación inclusiva en la universidad para personas con discapacidad

De acuerdo con el estudio realizado por la Fundación Universia (2021) con la colaboración del Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI), Fundación ONCE y el Real patronato sobre Discapacidad y la colaboración de la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (CRUE). Realizan un informe del V Estudio Universidad y Discapacidad con la finalidad de medir el grado de inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior en el sistema español. El contexto del estudio comportó 61 universidades que captó datos sobre el grado de inclusión de las personas con discapacidad en la universidad. El número de estudiantes matriculados en el curso 2019 – 2020 en España fue de 1.354.654, el 1,5% corresponde a los **19.910 estudiantes matriculados con algún tipo de discapacidad**, el número de estudiantes que cursaron sus grados de forma presencial fue de 12.024, el resto lo hizo a distancia.

Sobre la distribución por tipo de discapacidad la mayoría de los estudiantes matriculados en las universidades españolas tienen **discapacidad física, en segundo lugar, se encuentra la discapacidad intelectual** representado por 2.341 estudiantes y en los dos últimos lugares la discapacidad sensorial y la psicosocial respectivamente. Frente a la presencia de estudiantes con discapacidad, alrededor del 32% de las universidades han tomado en cuenta el diseño de sus planes de estudio en los diferentes grados universitarios a esta diversidad.

Como una de las formas de responder a la diversidad es la **formación y orientación al profesorado**, sin embargo, el estudio indica un nivel bajo en este ámbito, se expresa únicamente con el 14% de las universidades participantes. Por el contrario,

se encuentra la sensibilización a estudiantes universitarios respecto a la presencia y convivencia de personas con DI, la respuesta positiva frente a una sensibilización duplica frente a la formación del profesorado con 31%. Asimismo, el 76% de las universidades tiene una normativa específica para regular los derechos del estudiantado con discapacidad y garantizar la igualdad de oportunidades. una normativa que está recogida en diferentes vías: Estatutos, Reglamentos internos, guía de Principios normativos, guías de Recomendaciones, Acuerdos del Consejo de gobierno de la universidad, entre otros.

### 1.8.2 Las barreras de acceso a la universidad

De acuerdo con el Real Decreto 412/2014 del 6 de junio regularon que, sobre el acceso a la universidad por primera vez de estudiantes con discapacidad puedan con un grado igual o superior al 33% o estudiantes que hayan requerido de recursos y apoyos en su escolarización. De los 1.860 estudiantes con discapacidad participantes del estudio de la Fundación Universia (2021) la mayoría ha ingresado en la universidad de forma libre, y el 26% a través de la plaza en mención. A pesar de que el acceso de las personas con discapacidad es importante, no es suficiente, tal como plantean Booth y Ainscow (2000), la inclusión no tiene que ver sólo con el acceso de las personas con discapacidad a la educación, sino con eliminar o minimizar las barreras que limitan o dificultan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.

El 16% de los estudiantes universitarios con discapacidad, participantes en el estudio de la Fundación Universia (2021), afirman haber tenido algún tipo de barrera de acceso a la facultad en la que se encuentran matriculados.

En cuanto a las barreras, **las actitudes positivas o negativas** hacia las personas con discapacidad influyen y determinan los diferentes grados de inclusión académica (Findler, Vilchinsky, y Werner, 2007; Mejía y Ullauri, 2021; Priante, 2003; Rodríguez y Álvarez, 2015; Rodríguez y Sanmartín, 2015). En relación con la percepción sobre el grado de inclusión de los estudiantes con discapacidad dentro de las universidades, el 21% (Fundación Universia, 2021) de estos estudiantes afirma haber sentido actitudes negativas hacia su persona en alguna ocasión a lo largo de sus estudios universitarios.

Asimismo, **el rechazo de la sociedad** en general, la mirada del otro y un contexto excluyente, supone un obstáculo de peso para la inclusión de las personas con discapacidad en todos los ámbitos y por ende, en el desarrollo del individuo dentro de la sociedad y con un efecto adverso en las relaciones interpersonales (Cerrillo, Izuzquiza, y Egido, 2013; Izuzquiza, 2012; Shivaji, 2017; Zahn, 1973).

Otro aspecto que puede significar una barrera es **el contexto en donde se pretende poner en práctica la inclusión** por su aceptación frente a la diversidad porque:

No siempre se puede entender o celebrar el avance hacia la inclusión y la equidad en contextos donde la gente está acostumbrada a que se brinde una educación segregada, o donde los educadores dudan de su capacidad para hacer frente a la diversidad de los estudiantes (UNESCO, 2017, p. 19).

Además, se encuentran **barreras intrínsecas** que están vinculadas con los diferentes niveles de funcionalidad del individuo, cognitivo, en este caso relacionadas a la sobreprotección familiar o la escases de igualdad en la educación (López, 2002). De

acuerdo a Salinas et al. (2013) las características del entorno institucional tienen una gran influencia en la permanencia y el acceso de las personas con discapacidad. A su vez, otro de los desafíos es generar espacios de participación que permita ejercer acciones de colaboración entre la universidad, el profesorado, la sociedad y de las personas con DI. Un **desconocimiento generalizado del profesorado** sobre el alcance de los distintos tipos de adaptaciones supone un distanciamiento hacia los estudiantes con alguna necesidad de aprendizaje (Espinosa, Gómez, y Cañedo, 2012; Salinas et al., 2013).

### 1.8.3 El acceso a la universidad

La accesibilidad se considera un principio que promueve la integración de las personas con discapacidad en todos los aspectos de la sociedad, tanto físicas como sociales (Corrales, Soto, y Villafañe, 2016). La accesibilidad puede ser alcanzada por diferentes propuestas de mejora o estrategias que faciliten la participación de las personas con DI, en este caso, en la universidad (Mejía et al., 2020).

Entre algunas acciones de mejora para el acceso al sistema educativo respecto con los aportes de Burgstahler (2015) se destacan la siguientes; el uso de adaptaciones curriculares, disposición de apoyos y recursos personales y tecnológicos, además de un acompañamiento en el proceso inclusivo del alumno con algún tipo de necesidad educativa. Otras investigaciones y experiencias en la educación superior (Bilbao, 2010; Salinas et al., 2013) muestran que para generar un espacio inclusivo universitario es necesario favorecer con recursos que impulsen la inclusión, como el apoyo de programas específicos para personas con discapacidad dentro de la universidad, la formación del profesorado en temáticas de la discapacidad, el apoyo especializado de los profesores, la colaboración de compañeros y compañeras en el aula. Un sistema inclusivo, considera a la diversidad como una realidad y un reto que debe ser atendido para enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje (Salinas et al., 2013).

### 1.9. El sistema de apoyos para personas con discapacidad intelectual

En el punto anterior se intenta explicar que los diferentes apoyos se suceden en el desarrollo del individuo para alcanzar un aprendizaje deseado que tributan al funcionamiento humano. A continuación, se presentan diferentes tipos de apoyo para personas con discapacidad intelectual que coadyuvan en la presencia, continuidad y culminación de sus estudios en el nivel superior.

Es importante mencionar que los apoyos no deben ser considerados como un elemento exclusivo de personas con discapacidad, sino un conjunto de ayudas que todos los seres humanos a lo largo de la vida pueden necesitar para facilitar la autonomía e independencia del individuo. Sin embargo, para Shallock, et al. (2021a) en el contexto de la discapacidad intelectual se identifican, por una parte, los **apoyos genéricos** que incluyen a entidades públicas o privadas, oficinas municipales, comunitarias y de organizaciones, como parte de los apoyos genéricos se encuentran los apoyos naturales que forman parte personas del contexto más inmediato del individuo, la tecnología que facilita la comunicación, prótesis que apoyan a la movilidad y educación a lo largo de la vida. Por otra parte, los **apoyos especializados** que son entregados por profesionales de diferentes disciplinas para la persona con DI (terapia

física, de lenguaje, ocupacional, entre otros). Responder a los posibles riesgos de salud, emocional, interacción social y discriminación.

En la Guía de Atención a la Discapacidad en la Universidad desarrollada por Universia (2019, 2020) se presenta un resumen de los diferentes servicios que prestan las universidades españolas para estudiantes con discapacidades.

## Tabla 2

### *Servicios que prestan las universidades españolas para personas con discapacidad*

1. Adaptaciones curriculares
2. Enseñanzas de especial atención a la discapacidad
3. Jornadas y cursos orientados a la discapacidad
4. Plan de formación en materia de discapacidad para el profesorado
5. Aprendizaje de idiomas a estudiantes con discapacidad auditiva
6. Asesoramiento específico a personas con enfermedad mental
7. Acciones de orientación e intermediación laboral
8. Cuota de reserva de plazas
9. Exención total de pago de tasas
10. Procedimiento de acogida y orientación nuevo ingreso
11. Becas, ayudas y créditos
12. Accesibilidad web y medios electrónicos
13. Accesibilidad en espacios y edificios
14. Materiales educativos accesibles
15. Intérprete LSE (Lengua de signos española)
16. Programas de voluntariado
17. Acciones de fomento del emprendimiento
18. Número de estudiantes con discapacidad
19. Acciones de orientación e intermediación laboral

*Nota.* Adaptado de la Guía de Atención a la Discapacidad en la Universidad 2019-2020. Fundación Universia (2019).

Particularmente en el ámbito educativo, han surgido varias propuestas de modelos, principios, pautas, entre otras, con la finalidad de entregar apoyos o ayudas necesarias para que el estudiante con discapacidad logre el aprendizaje de la forma más autónoma posible. Con el propósito de entregar una mirada amplia de estos apoyos, en el siguiente apartado se mencionan los que se consideraron en esta investigación: el diseño universal para el aprendizaje y la personalización, la tutoría y la mentoría, el rol del profesorado y el estudiante universitario en un aula diversa.

### 1.10. La personalización y el Diseño Universal de Aprendizaje

La personalización intenta introducirse como un nuevo paradigma que supera al modelo social sobre la percepción a la discapacidad, el término de capacidad y discapacidad se desvanecen cuando se promueve la participación de todos y todas y no solo de un fragmento de la diversidad (Elizondo, 2020; S. Hart, Dixon, Drummond, y McIntyre, 2004). El Informe Mundial sobre Discapacidad (2011) sugiere que “los sistemas educativos deben alejarse de las pedagogías más tradicionales y adoptar enfoques más centrados en el alumno, que reconocen que cada individuo tiene una capacidad de aprendizaje y una forma específica de aprender” (Organización Mundial de la Salud y Banco Mundial, 2011, p. 220).

Es importante identificar los cinco diferentes enfoques del diseño universal. En primer lugar, el **Diseño Universal (DU)**, concepto creado en 1989 por Ronald Merce, arquitecto de profesión, no es otra cosa que la accesibilidad física. Esta propuesta se enmarca con el modelo social de la discapacidad procurando el acceso al medio físico. Este primer modelo se conforma en siete principios asociados con: igualdad y facilidad de uso, flexibilidad de uso, simple, información comprensible, mínimo esfuerzo físico, minimizar el riesgo de cometer un error, tamaños y espacios apropiados.

En segundo lugar, el **Diseño Universal del Aprendizaje (DUA)**. Este concepto ha venido tomando fuerza en los últimos años en la educación. Al llegar a este punto, es importante exponer algunos conceptos que se han ido creando. Es así como el DUA es entendido como:

**Concepto 1:** Un modelo de enseñanza y aprendizaje constituido por estrategias para la planificación en el aula, que se fundamenta en la neurociencia aplicada al aprendizaje, investigación educativa, tecnología y medios digitales (Meyer y Rose, 2005). Este modelo pretende diversificar y crear situaciones, y posibilidades de aprendizaje para todos los estudiantes.

**Concepto 2:** Un modelo que, fundamentado en los resultados de la práctica y la investigación educativa, las teorías del aprendizaje, las tecnologías y los avances en neurociencia, combina una mirada y un enfoque inclusivo de la enseñanza con propuestas para su aplicación en la práctica (Alba, 2019, p. 3).

**Concepto 3:** Es una metodología, una filosofía de la educación, que cambia la manera de pensar de la gente acerca de la educación y les ayuda a valorar la diversidad de todos los aprendices. Es una poderosa herramienta que tiene el potencial para influir dramáticamente la forma en que todos los estudiantes experimentan la escuela (Hartmann, 2011, p. 1).

Anne Meyer y David Rose establecen por primera vez el término del Diseño Universal para el Aprendizaje, con sus siglas en inglés UDL (Universal design for learning) en la década de 1990 los autores y el equipo del CAST (Center for Applied Special Technology) con la intención de mejorar la enseñanza y el aprendizaje con el empleo de la tecnología digital (Meyer, Rose, y Gordon, 2012). Es así como los autores plantean tres principios del DUA que permitan al docente crear un ambiente inclusivo en el aula, cada principio del DUA está conformado por pautas. El **primer principio** refiere proveer múltiples medios de compromiso que trata sobre provocar la implicancia a los sujetos para el interés del aprendizaje, sus pautas se centran en: reclutar interés,

mantener el esfuerzo y la persistencia, y la autorregulación. El **segundo principio** refiere a proveer múltiples medios de representación pensados en: la percepción, lenguaje y símbolos, y la comprensión de la información; y el **tercer principio** respecto a proveer múltiples medios de acción y expresión que el sujeto pueda obtener la información que sabe con sus pautas en: acción física, expresión y comunicación y las funciones ejecutivas.

Esta propuesta requiere el planteamiento didáctico de la docencia inclusiva que responda a las necesidades formativas de todos los alumnos que conforman el aula y parte fundamental en la formación del profesorado universitario (Salinas et al., 2013). No existe evidencia que sostenga que el DUA es la solución para la inclusión, sin embargo, permite al docente replantearse en las estrategias para el ciclo del aprendizaje, así como la evaluación y los recursos que emplea al momento de la planificación y aplicación de la sesión de clase sean accesibles, pensando en la diversidad y la personalización del aprendizaje.

Prosiguiendo con los enfoques del diseño universal, en tercer lugar, está el **Diseño Instruccional universal (DIU)**, este diseño fue muy popular en Norteamérica acuñado por Silver et.al en 1988 (Sala, Fuentes, Giné, y Díez, 2014; Silver, P., Bourke, A. y Shaw, 2003). El DIU lo conforma siete principios muy similares al DU y se ajustan para su aplicación en la educación universitaria: creación de buen clima en el aula, esencializar el currículo, proporcionar expectativas claras, explorar y brindar apoyos, emplear diferentes métodos de enseñanza, proporcionar diferentes mecanismos para que los estudiantes expresen sus conocimientos, empleo de la tecnología para afianzar el aprendizaje y motivar la interacción profesor-estudiante.

En cuarto lugar, el **Diseño universal para la instrucción (DUI)**, de manera puntual se refiere al DU centrada en la universidad. De los siete principios del DU se agregan dos principios: comunidades de aprendizaje y clima de enseñanza acogedor e inclusivo (McGuire, Scott, y Shaw, 2003).

En último y quinto lugar, el **Diseño universal en educación (DUE)**, recoge todos los principios tanto del DUI y elementos relacionados con los ambientes y espacios de aprendizaje (Burgstahler, 2013).

Investigaciones anteriores presentan resultados referentes a la aceptación de la aplicación del DUA. El primero, es estudio de Schelly, Davies, y Spooner (2011) sobre la formación de profesores respecto al DUA, como resultado se obtuvo una percepción positiva de los estudiantes frente a las actuaciones del profesorado con el empleo de los principios que recomienda este modelo didáctico. La conclusión a la que llega el estudio es que este modelo se trata de un conjunto de herramientas que pueden entregar las mismas oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes. El segundo estudio de Díez Villoria y Sánchez Fuentes (2015) estudio desarrollado en el contexto español para responder a la pregunta sobre la efectividad del diseño universal para el aprendizaje en atención a la diversidad en un aula universitaria, los participantes fueron 98 estudiantes de 10 diferentes universidades quienes mostraron que las diferentes experiencias de aprendizaje tuvieron relación directa con las premisas en las que se fundamenta la aplicación del DUA y la formación del profesorado, la conclusión más relevante se centran en las ventajas que trae su aplicación sin importar las diferencias individuales de los estudiantes.

### 1.11 La tutoría y mentoría en/para estudiantes con discapacidad intelectual

De acuerdo con los aportes de Jones y Goble (2012) un apoyo beneficioso para mejorar experiencias educativas y sociales para personas con discapacidad es la tutoría y la mentoría (Sanahuja-Gavaldà, Muñoz-Moreno, y Gairín-Sallán, 2020), puesto que los estudiantes con problemas de aprendizaje suelen enfrentar dificultades en los campus universitarios (Michael, 2016). De acuerdo con lo que se acaba de exponer, los autores consideran que través de parejas de personas con y sin discapacidad, los estudiantes universitarios con discapacidad intelectual obtienen la orientación necesaria para negociar con éxito el entorno universitario y asegurar el acceso educativo. Los autores sostienen que todos los estudiantes, independientemente de su capacidad, se benefician de la paridad de uno de sus compañeros de forma “natural”.

Para completar esta introducción a la tutoría, siguiendo a (Sanahuja-Gavaldà et al., 2020) consideramos lo siguiente:

La tutorización como proceso de ayuda general a todos los estudiantes, persigue aumentar la autonomía, mejorar sus relaciones sociales, lograr éxito en lo académico, etc., dando respuesta al interrogante sobre cómo atacar la inclusión en la universidad desde diversas y entrelazadas perspectivas (p.8).

Por un lado, algunas investigaciones (Brown, Akahashi, y Roberts, 2010; Cardoso, 2020; Fernández, Gerpe Pérez, y Castro, 2019; Lindsay, Hartman, y Fellin, 2015) destacan que los programas de tutoría pueden ser efectivos para ayudar a los jóvenes con discapacidades a hacer la transición a la educación superior y al empleo, que contribuyan a una trayectoria escolar exitosa.

La mentoría se trata de una relación dinámica, recíproca, formal o informal que se centra en el desarrollo personal o profesional. El mentor proporciona perspectivas y recursos; en una relación de mentoría ideal, tanto mentores como mentorados aprenden y enseñan unos a otros (Brown et al., 2010). Por otro lado, Prieto y Feu (2018) la describen como programa que fomenta nuevas relaciones de pareja o grupos con el objeto de incidir en la inclusión social de personas que se encuentran en riesgo de exclusión social. Indican que, independientemente de la población destinataria, los elementos que inciden en la efectividad de estos programas son el objetivo y enfoque de los programas, la formación de los mentores, la selección y emparejamiento o matching, la conexión de las actividades con los objetivos del programa y el seguimiento y evaluación de las parejas en los programas para obtener resultados consistentes con los objetivos inicialmente planteados. Además, un criterio transversal que hay que tener en cuenta en el establecimiento de relaciones de mentoría es el tiempo lo mínimo para que se pueda gestar una relación de confianza que deje huella es de seis meses (Jones et al., 2012).

Sin embargo, pueden existir algunas barreras para implementar programas de mentoría para jóvenes con discapacidades como el tiempo limitado con los mentores, la falta de adaptaciones o accesibilidad, la falta de mentores disponibles y las dificultades para unir a los aprendices con mentores (Lindsay et al., 2015). Otras barreras incluyeron la falta de mentores capacitados y la falta de apoyo para los jóvenes en sus transiciones a PSE y/o empleo.

## 1.12 Rol de los actores educativos en la educación inclusiva universitaria

### ***Los docentes universitarios y el aula diversa***

Para que se lleve a cabo el proceso de la inclusión es importante establecer el entorno de aprendizaje y los modelos de instrucción que contribuyan a diferentes oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes que se encuentran en el aula (Moriña, 2018; Parrilla, Gallego, y Moriña, 2010). Además de contar con el apoyo administrativo es importante que ***el docente reconozca la inclusión y el conocimiento sobre qué apoyos brindar*** para responsabilizarse de todos los estudiantes y poder gestionar el aprendizaje.

La Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2011) sobre la formación de docentes para la educación inclusiva ha identificado cuatro valores necesarios en la competencia de los docentes en el desarrollo de la práctica: 1) ***Valorar la diversidad*** de los estudiantes como una oportunidad de aprendizaje; 2) ***Brindar apoyo a todos*** los estudiantes sin excepción; 3) ***Trabajar de forma colaborativa y en equipo***; y 4) ***Formación continua*** del profesorado.

Además de los conocimientos sobre la materia, los docentes necesitan poseer conocimientos acerca del desarrollo del niño/adolescente y habilidades pedagógicas, que incluyen enfoques constructivistas, el aprendizaje basado en la resolución de problemas y el aprendizaje cooperativo. Dichos enfoques permiten crear posibilidades y oportunidades para todos los alumnos en su acceso y comprensión de la información y responder, así, de diversas maneras. (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, 2011, p. 70).

En esta visión, la UNESCO (2017) señala que la función del docente se transforma en guía y facilitador del aprendizaje y de la participación, sustituyendo a la función de transmisor de conocimientos. Con esta premisa, posibilita que el aula diversa reciba de forma justa y juntos la educación. En pocas palabras, el docente ha de trabajar al ritmo de los estudiantes conservando los objetivos y actividades de aprendizaje. El papel del maestro generalista se afirma como un componente importante en el éxito o no de la práctica de la educación inclusiva (Forlina y Chambersb, 2011).

### ***Los estudiantes universitarios en áreas vinculadas a la educación***

Un estudio realizado en Estados Unidos por Week (2004) respecto a si educadores generales y educadores especiales tienen su formación en programas separados, indican que el 45% de educadores generales no se sienten preparados para afrontar una clase diversa con estudiantes con algún tipo de discapacidad. Se trae esto por la importancia que tienen el profesorado en todos los niveles educativos que dependen de la autonomía y el logro de la inclusión a largo plazo e incidente en la educación superior (Kozleski y Waitoller, 2010).

La preparación a nuevos profesores con una visión inclusiva va más allá de ofrecer un módulo que explique la educación especial, sino que construyan la inclusión desde sus propios valores y actitudes. Lo último, respecto a las actitudes, tal como se hizo mención en el apartado anterior, es una de las barreras que puede entorpecer el proceso de la inclusión, es de tal modo que, a medida que los estudiantes aprendan en



entornos inclusivos con experiencia directa, esta se verá retribuida en la práctica diaria y laboral. Por lo tanto, “el desarrollo de un creciente cúmulo de experiencia y conocimientos como parte de un gran cambio sistémico ayudará a garantizar la calidad en la formación teórica y práctica del profesorado y reducir la brecha entre teoría y práctica” (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, 2011). Finalmente, aumentar el conocimiento sobre la legislación y las políticas relacionadas con la inclusión y mejorar los niveles de confianza para convertirse en maestros inclusivos no son los únicos componentes que se han de tener en cuenta.

Otro aspecto analizado del rol de los estudiantes universitarios como compañeros de clase de estudiantes con algún tipo de discapacidad son un apoyo esencial porque proporcionan apoyo y ayuda extra para superar diferentes dificultades que pueden suceder en la interacción del aula. Los estudiantes con discapacidad reconocen a estudiantes sin discapacidad como una de las principales ayudas que reciben a lo largo de su formación universitaria (Moriña, 2018).

### **1.13 Síntesis del capítulo**

El enfoque integrador de la discapacidad intelectual tratado en este capítulo, permite contribuir a la comprensión de la discapacidad intelectual a partir de diferentes concepciones y posturas desde el punto de vista social, legal y educativo. A partir de la funcionalidad de la persona con discapacidad intelectual y los tipos de apoyos que requiere para su participación en el ámbito educativo en el nivel superior.

El avance de la inclusión y su puesta en práctica dista de la simplicidad por los principios que se ha de considerar para el desarrollo de una sociedad más democrática a pesar de que sus avances sean escasos en el proceso de inclusión en la universidad. Mediante los principios, valores, características de la inclusión y equidad se trata de gestionar espacios de aprendizaje que aseguren la calidad educativa y posibilite comprender la realidad de cada estudiante y los factores externos, sin olvidar la importancia del ámbito legal nacional e internacional que respalden el cumplimiento de normas y Derechos de las personas con discapacidad.

La construcción de una sociedad inclusiva y democrática implica una serie de cambios y ajustes de estrategias en el sistema educativo, social y legal, que impliquen a la comunidad educativa para favorecer el desarrollo integral de la persona con discapacidad. Es evidente que la transformación en mayor medida se construye en contextos educativos y se convierte en un desafío y compromiso social, por tal motivo se indican diferentes tipos de apoyos desde una mirada sociocultural y multidimensional que permitan llevar y sobrellevar la diversidad en el aula dado de la mano con el involucramiento del profesorado a partir del conocimiento y manejo de estrategias y modelos que resuelvan disparidades al momento de guiar un aprendizaje.

Luego de una revisión teórica, en el capítulo 2 se presenta el curso formativo como una opción educativa para las personas con discapacidad intelectual en la universidad. Estas experiencias educativas en existencia a nivel nacional e internacional permiten tener una visión amplia de los programas y planes de estudio que lo componen, así como otros elementos asociados con el modelo de enseñanza, la duración del programa, la certificación y la vinculación entre la universidad junto con organizaciones

que apoyan a la inserción laboral de jóvenes con discapacidad intelectual. Todo este abordaje temático contribuye a la creación de una nueva propuesta formativa que pasa por procesos de evaluación explicados en los próximos capítulos.

## 2 CAPÍTULO 2. PROGRAMAS UNIVERSITARIOS DE FORMACIÓN PARA LA INCLUSIÓN DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN LA UNIVERSIDAD

### 2.1 INTRODUCCIÓN

En este capítulo se realiza una aproximación a los modelos formativos postsecundarios para personas con discapacidad intelectual. El objetivo es conocer el contexto actual de las acciones de formación que se realizan con los participantes de este estudio en esta investigación. Ello nos va a permitir disponer de un marco contextual que va a contribuir en el diseño de nuestra propuesta formativa.

Para cumplir con el objetivo 1 en el capítulo 2, se plantean los siguientes cuestionamientos:

- ¿Cuáles son las experiencias, programas e investigaciones nacionales internacionales que se han enfocado en la formación para personas con discapacidad intelectual en la universidad?
- ¿Cómo están constituidos los planes de estudio de algunos cursos formativos dirigidos a personas con discapacidad intelectual a nivel nacional e internacional?
- ¿Cuál ha sido el proceso de evaluación utilizado para evaluar los cursos formativo universitario dirigidos a personas con discapacidad intelectual?

En el **primer apartado**, se expone una revisión sucinta respecto a la inclusión en el ámbito laboral y educativo de personas con discapacidad, puesto que enmarcan las propuestas formativas que se realizan con jóvenes con discapacidad intelectual en contexto universitario. En un **segundo apartado**, se muestran programas formativos universitarios a nivel del contexto español e internacional y con la exposición de fecha de creación del programa, universidad que lo respalda, metodología y tiempo de duración del programa. Por último, **el tercer apartado y cierre de este capítulo**, aborda la revisión de ocho planes de estudio de programas de formación para estudiantes con discapacidad intelectual en el contexto universitario nacional español e internacional. Dicha revisión ha sido necesaria para la propuesta del plan de estudio del proyecto piloto de la investigación que se detalla en el siguiente capítulo.

### 2.2 La discapacidad intelectual en el ámbito laboral

La finalidad de los programas formativos, además de garantizar y brindar la oportunidad a las personas con discapacidad intelectual de continuar sus estudios, es entregar herramientas para que jóvenes de grupos vulnerables puedan encontrar un espacio digno en el ámbito laboral, que aún es un camino que falta recorrer. Referente a la empleabilidad, la Oficina de Estadísticas Laborales (Bureau of labor statistics, 2021) de los Estados Unidos, indican que la menor posibilidad entre empleo y la población de personas con discapacidad está asociada, en parte, por su edad; es decir, aquellos trabajadores con mayor edad tienen menos posibilidades de ser empleados sin importar la gravedad de su discapacidad.

Mientras que a nivel europeo, España tiene el mayor porcentaje de personas con discapacidad con bajo nivel educativo superior de 65,7% (Observatorio Sobre

Discapacidad y Mercado de Trabajo en España, 2021). De acuerdo con el Instituto Nacional de Empleo (INE, 2021), en el 2020, de 1.933.400 personas en edad de trabajar (entre los 16 a 64 años) había 663.900 personas con discapacidad intelectual que se hallaban con alguna actividad laboral, es decir el 66, 39%. Añadiendo a ello, el salario bruto anual medio de las con personas discapacidad asalariadas representa un 16,1% debajo de las ganancias de cualquier otra persona sin ningún tipo de discapacidad. Estos últimos porcentajes llaman la atención para replantearse acciones en dos momentos: i) el anterior a la formación postsecundaria y ii) lo que viene después del curso formativo, la inserción laboral.

Existen diferentes programas para promover la inclusión laboral de varios sectores vulnerables y usuarios en búsqueda de un empleo. Es así, cómo el *Plan Garantía Juvenil Plus 2021-2027 de trabajo digno para las personas jóvenes, la diversidad e inclusión* es una de las medidas que permite la formación, capacitación e inserción laboral de las personas jóvenes. Una de las medidas, a partir del 2017, es la iniciativa de la Fundación Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE)<sup>1</sup> con los programas formativos para personas con DI en la educación superior. Se ha podido identificar resultados positivos asociados a la oportunidad de empleo luego de haber asistido a programas postsecundarios en comparación de aquellos que no han asistido a estos programas, así también dependiendo de las características de cada uno de estos (Moore y Schelling, 2015).

Hay ciertos aportes que explican respecto a los resultados positivos sobre la participación de estudiantes con discapacidad intelectual en la educación después de la secundaria, esto tiene que ver que a consecuencia de la participación y el número mayor de oportunidades en la educación para estudiantes con discapacidad, los participantes presentan mejores resultados en la participación en el ámbito laboral y en las comunidades (Zafft, Hart, y Zimbrich, 2004). De este mismo modo, como manifiesta Kleinert et al. (2012) es relevante que todos los miembros de una institución educativa que promueve este tipo de oportunidades reconozcan los beneficios para los estudiantes con discapacidad intelectual, se vinculen con diferentes posibilidades de acceso a la educación postsecundaria, y finalmente determinen las habilidades de las personas con DI y su paso a la educación postsecundaria. Todo ello, asume la transición del estudiante con discapacidad de la escuela a las actividades posteriores sea una responsabilidad compartida con la institución educativa superior y la comunidad (Devos y Ryder, 2017).

### 2.3 Modelos y metodologías de programas formativos

Los programas formativos en educación superior para personas con DI, según Hart et al. (2006) se basan principalmente en tres modelos: 1) modelo sustancialmente separados; 2) modelo mixto/híbrido, y 3) modelo inclusivo de apoyo individual. A continuación, dentro de cada modelo se describe, por el grado de participación de las personas con discapacidad y los apoyos que implica cada uno de estos.

1. **Modelo sustancialmente separado:** Los estudiantes con DI participan solo en clases con otros estudiantes con discapacidades, a estas clases en ocasiones

---

<sup>1</sup> Es una entidad de naturaleza fundacional sin ánimo de lucro, creada por la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE) mediante acuerdo de su Consejo General 2E/88, de fecha de 28 de enero de 1988.

se las denomina programa para habilidades para la vida o de transición. Los estudiantes pueden participar de eventos o actividades que se desarrollen en el campus a fin de que logre alcanzar experiencia laboral (a veces denominado programa de "habilidades para la vida" o "transición").

Los estudiantes pueden tener la oportunidad de participar en actividades sociales genéricas en el campus y se les puede ofrecer experiencia laboral, a menudo a través de una rotación de puestos de trabajo preestablecidos dentro o fuera del campus.

2. **Modelo mixto/híbrido:** Los estudiantes con DI participan en actividades sociales y/o clases académicas con estudiantes sin discapacidades (para auditoría o crédito), comparten clases con otros estudiantes con discapacidades. Ofrece a los estudiantes experiencia laboral dentro o fuera del campus.
  
3. **Modelo inclusivo de apoyo individual:** Los estudiantes reciben servicios individualizados. Asimismo, pueden recibir atención de diferentes profesionales (tutor) o apoyos tecnológicos y naturales en cursos formativos. Todo esto dependerá de la visión individual de la persona con DI y las metas profesionales. Carece de programas que se desarrollen en el campus. Principalmente, se basa en un trabajo colaborativo con un equipo interinstitucional, analizan cuidadosamente la flexibilidad y la remuneración del profesional que atiende la persona con discapacidad.

Por otra parte, se puede diferenciar tres tipos de programas de postsecundaria de acuerdo a los aportes de Devos y Ryder (2017), entre los más frecuentes: **1) educación postsecundaria, 2) empleo, y 3) vivienda**. En el *primero*, educación postsecundaria, las personas con Discapacidad intelectual pueden participar en programas postsecundaria, con cursos y programas de tipo académico o vocacionales propuestos por colegios y universidades. El *segundo*, empleo, es una opción para aquellas personas que decidan luego de la secundaria la formación laboral. **El tercero, vivienda**, está asociado a la transición a la edad adulta con la intención de promover mayor independencia en su vida.

Según Alqazlan et al., (2019) los programas formativos que muestran resultados de experiencias positivas por parte de jóvenes con Discapacidad intelectual, representantes, personal docente y estudiantes sin discapacidad, son aquellos programas formativos que se llevan adelante con el modelo inclusivo. Es así como, dependerá del contexto y demanda de estudiantes con discapacidad intelectual para que las instituciones educativas superiores decidan la metodología y modelos de programas formativos que se ofertan y se adecúan a sus posibilidades. Es oportuno mencionar que, conforme a la normativa española asociada a los **ajustes necesarios** para alcanzar los objetivos de aprendizaje, su cumplimiento dependerá del accionar de los profesores y la buena voluntad, que están condicionadas al desconocimiento de la normativa (Cotán, 2022).

## 2.4 Programas formativos para personas con Discapacidad Intelectual

En este apartado se presentan trece cursos formativos que se desarrollan en diferentes contextos universitarios. La búsqueda se realiza de forma no exhaustiva con

la revisión de algunos de los programas a nivel nacional e internacional que haya publicaciones y/o que posean una página web oficial del programa. Se describen de forma concreta la intencionalidad del programa, así como la universidad que lo respalda y el certificado que obtiene el participante al concluir el programa.

Las experiencias desarrolladas en el campo de inclusión universitaria para personas con DI, a pesar de que poco a poco las universidades muestran cierto aporte a este tipo de propuestas, son aún escasas en comparación con la inclusión de otros tipos de discapacidad (Cerrillo et al., 2013; D. Hart et al., 2006). Una opción para promover mejores resultados para los estudiantes con DI son los programas de educación postsecundaria inclusiva acogidos en instituciones de educación superior (Sanderson, Powers, y Guevara, 2022). Gibson (2012) argumenta que el aumento de oportunidades educativas para personas con discapacidad se asocia a los ajustes de la política gubernamental y la investigación nacional e internacional relacionada al tema de la inclusión social, educativa y económica. Investigaciones y propuestas formativas para la inclusión de personas con DI en la educación superior tiene cierto recorrido, principalmente en países como: Canadá, Irlanda, Estados Unidos y Australia.

En cuanto a Norteamérica, los primeros programas de educación superior típicamente tenía un plan de estudios especializado que fue diseñado sólo para estudiantes con discapacidad y se centró en la vida independiente y el empleo (Grigal, Hart, y Papay, 2019, p. 69). Por el año 1960 nace una primera experiencia en Estados Unidos (EE. UU.), con un programa sobre Inclusión en la Comunidad con apoyos y capacitaciones a personas con DI (Grigal, Hart, Smith, Domin, Sulewski, y Weir, 2014). Años más tarde, en la Universidad de Boston, con el programa "[Think College](#)" brinda la posibilidad que personas con discapacidad intelectual participen en contextos universitarios (Grigal et al., 2014).

Continúa su desarrollo y a fines de los años 80 surgen las primeras iniciativas inclusivas denominadas *Inclusive Postsecondary Education* (IPSE) con el deseo de aplicar un enfoque teórico particular para crear una calidad de vida para personas con DI y obtener resultados respecto a su efectividad (Uditsky y Hughson, 2012).

En Canadá, los programas desarrollados en la Universidad de Alberta como "Campus Life" y en la Universidad de Manitoba presenta el programa inclusivo denominado "[Campus of All](#)" son considerados como los programas universitarios más sobresalientes en Canadá (Bruce, 2012) y los pioneros que han servido de modelo para la creación de otros programas a nivel internacional. También está Taft College con el programa "[Transición a una Vida Independiente](#)" fue creado en 1995, puede considerarse el primer programa canadiense, que luego de insistencias por profesionales y representantes de las personas con síndrome de Down y discapacidad intelectual se logra la apertura de un programa residencial denominado "Círculo de amigos" en la Universidad Misericordia (Pensilvania) se trata de convivir con otros estudiantes mentores a fin de adquirir competencias de autonomía y laborales. En la actualidad la Universidad Misericordia oferta un nuevo programa de certificación postsecundaria inclusivo para estudiantes con autismo moderado denominado "[Integrated Studies Program for Students with Autism](#)", con o sin trastornos comórbidos y discapacidad intelectual. El programa tiene una duración de 2 años de tiempo completo para estudiantes entre los 18 y 26 años. Para la aprobación del programa es necesario cumplir de 40 a 60 horas de créditos entre cursos inclusivos, seminarios y

prácticas de observación laboral. A partir del año 2000 se incrementa el número de programas con el interés de crear espacios inclusivos, con varias iniciativas en Irlanda, España y países de América Latina.

En Irlanda, Dublín, con el programa "[Certificate in Contemporary Living](#)" (O'Brien et al., 2009) y en Australia "[Up the Hill](#)" de la Universidad de Flinders de Adelaida (Uditsky y Hughson, 2006a) con resultados positivos y una influencia de transformación en la construcción de la educación inclusiva. Los programas desarrollados en Irlanda se implementaron en el 2004, uno de ellos es el [Certificado en Vida Contemporánea](#) con el programa Trinity College de tiempo completo de dos años en la Universidad de Dublín; es un programa de tipo mixto híbrido, cuyo objetivo fue promover la inclusión plena de las personas con y facilitar su aprendizaje a través del desarrollo de las habilidades estratégicas para convertirse en adultos independientes y autosuficientes para contribuir plenamente en la sociedad (O'Brien et al., 2009). Este programa se encuentra disponible un curso de tiempo parcial en defensa y liderazgo. Otro programa es el de la Universidad Nacional de Irlanda, Galway (2011) anunció el comienzo de "[Going to College](#)", se trata de un curso universitario de 2 años que tiene como objetivo apoyar la participación de las personas con discapacidad intelectual a través de acceso a la educación superior inclusiva (Kubiak et al., 2015).

En el 2007 se desarrolla el programa "[Cutting-Edge](#)" que ofrece a los estudiantes con discapacidades intelectuales y del desarrollo un programa formativo en Edgewood College en la Universidad de artes liberales en Madison, Wisconsin (Hafner, Moffatt, y Kisa, 2011). Tiempo después se convirtió en el programa oficial de la universidad. El programa consiste en tomar cursos de grado, residir en las viviendas para estudiantes, así como participar de diferentes espacios estudiantiles en actividades asociadas con las prácticas, servicio comunitario y empleo. Con un promedio de presencialidad de 40 horas en el campus universitario por semana, estas varían con aquellos estudiantes que viven en el campus.

En el 2010 ya existían alrededor de 250 programas universitarios (*College*) en EEUU y cada año existe un incremento que puede observarse por el gran interés de las familias, profesionales y personas con discapacidad intelectual por la participación en este nivel educativo (Berdud et al., 2015; Machado et al., 2020). En la actualidad, 49 de los 50 estados de la Unión Americana tienen al menos un programa Inclusivo postsecundario (IPSE) y se ofrecen alrededor de 308 programas en todo el país (*Think College*, 2021). A través de estos programas se intenta apoyar a los estudiantes para que continúen con su formación académica y puedan insertarse en la vida estudiantil en los mismos espacios. La duración del programa es de 4 años, consiste en que los estudiantes deciden tomar diferentes cursos: cursos específicos (solo personas con discapacidad) o inclusivos. Finalmente, logran obtener un certificado que faculta para una futura inserción laboral de finalización.

En el contexto Latinoamericano, en la Universidad Central de Chile en el 2006 se oferta el programa universitario de formación laboral del Primer Estudio sobre Discapacidad "PeSDI" con la apertura de espacio de inclusión académica. El programa tiene una duración de tres años que se divide en tres etapas asociadas con la introducción a la vida estudiantil para determinar un plan para cada estudiante, asociar las características del contexto laboral y las competencias de los estudiantes y finalmente la práctica en espacios reales laborales (Orozco et al., 2015). Es uno de los

programas que evidencian resultados sobre la inclusión de personas con DI en educación superior en Iberoamérica.

Otra experiencia es la realización del programa de formación laboral como resultados de un proyecto de investigación de la Universidad Andrés Bello (UNAB) en el año lectivo 2007-2009, con el paso del tiempo el programa se denomina en la actualidad: [Diploma en Habilidades Laborales Específicas de la Escuela de Psicopedagogía de la UNAB](#) (Illanes y Furstenberg, 2015). Otra experiencia en el contexto chileno es el programa denominado [PRUFODIS](#) (Programa Universitario de Formación Sociolaboral para personas en situación de discapacidad intelectual y del desarrollo) de la Universidad Central, este proyecto nace en 2006 con el objetivo de brindar formación integral a estudiantes con discapacidad intelectual para una posterior inclusión laboral (Universidad Central, 2022).

En Sudáfrica la educación superior aún está en la construcción de tener una mirada inclusiva, un estudio desarrollado por Masoga (2021) en el que compara a dos universidades sudafricanas respecto a si se encuentran preparadas para recibir a estudiantes con discapacidad y la respuesta fue, por la University of Venda (Univen) que está en proceso de planificación para ofrecer un contexto convencional entre personas con y sin discapacidad. Por otro lado, la Universidad de Limpopo (UL) menciona que se ha establecido un centro para personas con discapacidad denominado [Reakgona Center for Disability](#) que es un centro pionero en el país que se basa en brindar tecnología para facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje de estudiantes con discapacidad, fundamentalmente sensoriales y físicas, no se indican programas formativos específicos para la discapacidad intelectual (University of Limpopo, 2022). Las instituciones superiores en los dos casos muestran preocupación porque no se ha logrado una inclusión total.

## **2.5 Programas universitarios de formación para el empleo en España**

En la actualidad se pueden identificar varios programas específicamente para jóvenes con discapacidad intelectual que se han venido desarrollando en estos últimos diez años (Mejía et al., 2020), entre los más sobresalientes, está el Programa “Promotor” de la Universidad Autónoma de Madrid (Izuzquiza, 2012) y el programa “Demos” de la Universidad Pontificia Comillas de Madrid (Berástegui, 2015). El programa Promotor inicia desde el 2009 con el curso de “Formación para la inclusión Laboral” reconocido por la Universidad Autónoma de Madrid, siendo la única certificación para personas con discapacidad intelectual en el país en ese momento (Fundación Prodis, 2022).

Los resultados de la aplicación de estos programas están relacionados con la satisfacción personal y de impulso en la autoestima de jóvenes con DI al poder asistir a la universidad y formarse para tener una oportunidad de proporcionar su autonomía y participación social con resultados laborales (Cerrillo et al., 2013; Izuzquiza, 2012; Stefánsdóttir y Björnsdóttir, 2016).

En la Universidad Católica San Antonio de Murcia (UCAM) toma la iniciativa para el curso académico 2012-2013 CAPACITAS tras ejecutar un proyecto para la inclusión de jóvenes con discapacidad intelectual en la universidad (Pintado, Mateo, y Mengual, 2015). La propuesta se basó en dos cursos académicos entregando a los estudiantes al



finalizar un Título Propio Universitario en Técnico de Empresas y Actividades. El programa está conformado por un año y dividido en dos partes, la primera con una formación académica y el segundo la práctica de lo aprendido.

Desde el 2013 la Universidad de Deusto junto con la Asociación GAUDE, otorgó el primer título propio de la Universidad de la Comunidad Autónoma Vasca, viene desarrollando el programa [CIVIS](#) de Capacitación Laboral y Empleo con Apoyo, y la colaboración de la Facultad de Educación y Deporte de la Universidad de Deusto con la duración de dos cursos académicos llevados en la modalidad presencial. Este programa está dirigido a personas con discapacidad intelectual que su edad oscile entre los 18 y 30 años, que hayan culminado la Educación Superior Obligatoria y se encuentren desempleados.

En el 2018 se desarrolla el [Proyecto Inclusivo de Participación](#) “PRINPAR” (profundizado en el siguiente capítulo y que es objeto de evaluación de esta tesis) que en conjunto con la Fundación TRESA (Triball Amb Suport) de Girona, dedicada a fomentar el empleo ordinario con apoyo de las personas con DI, se lleva a la práctica el plan de estudio de las sesiones formativas en la Facultad de Educación y Psicología que se optó por una propuesta de tipo mixto (D. Hart et al., 2006), combinando la participación de personas con discapacidad intelectual en actividades sociales, en clases académicas con estudiantes sin discapacidad, y también en clases con otros estudiantes con discapacidad (O’ Brien, McConkey, y García - Iriarte, 2014). En esta experiencia inclusiva, las sesiones formativas estuvieron encaminadas al desarrollo de competencias sociales, digitales y de emprendimiento<sup>2</sup>.

En el 2013 el Gobierno de España presenta a la Comisión Europea el Plan Nacional de Garantía Juvenil en coherencia con las Estrategias de Emprendimiento y Empleo Joven que está constituida por diferentes actuaciones pensadas para la aplicación del Programa Operativo del Empleo Juvenil para la reducción del desempleo juvenil así como para el fomento de la contratación y del autoempleo (Fundación ONCE, 2022). Todo ello significa facilitar a las personas usuarias nuevas competencias con la intención que se adecúen a nuevos contextos laborales, reducir el porcentaje del desempleo e incrementar mayor productividad de sectores menos favorecidos. Con el afán de conseguir la meta, la Fundación ONCE para la Cooperación e Inclusión Social de Personas con Discapacidad, la inclusión social de las personas con discapacidad con espacios formativos y de acceso al mundo laboral.

La Fundación ONCE (2022) a través de su programa [Universidad y Discapacidad](#), publica una convocatoria anual para desarrollar en universidades de todo el país a través de una convocatoria anual con la finalidad de promover la inclusión en el ámbito universitario. Entre los requisitos, para participar en la convocatoria se encuentran: que los beneficiarios deben tener una discapacidad intelectual que sea igual o superior al 33% avalado por el Organismo competente de su Comunidad Autónoma; que la edad de los participantes esté entre los 18 y los 30 años y que los usuarios se encuentren inscritos en el Sistema Nacional de Garantía Juvenil<sup>3</sup> antes de acceder al

---

<sup>2</sup> Este proyecto es el que se somete a un proceso de evaluación como objetivo de la presente investigación.

<sup>3</sup> Plan Garantía Juvenil en el apartado para personas con discapacidad: El colectivo de jóvenes con discapacidad soporta tasas de paro, especialmente de larga duración, de inactividad y de riesgo de exclusión por encima de la media. Se incidirá en la cualificación específica de las personas orientadoras que atiendan este colectivo y se financiarán acciones que den visibilidad a la inclusión de este colectivo en el empleo y también las que permitan sensibilizar a las empresas.

curso formativo. Hasta el momento se han desarrollado cinco convocatorias. La sexta convocatoria se efectuó en mayo de 2022 para el próximo año lectivo (2022-2023). Posterior a la postulación se lleva un proceso de valoración del programa de los diferentes aspectos solicitados en el formulario de la plataforma: duración del programa, programa de becas por la universidad para usuarios, experiencia de la universidad, plan de estudio, innovación, capacitación del alumnado, recursos humanos y tecnológicos, metodología, evaluación, calidad, vinculación con la comunidad universitaria, clases inclusivas, actividades inclusivas, convivencia y la práctica pre laboral, todo esto evaluado por 100 puntos.

Es así como la Fundación ONCE (2022) con el apoyo de la Unión Europea Fondo Social Europeo iniciativa de Empleo Juvenil realizan la **primera convocatoria** (curso 2017-2018) a fin de apostar por el acceso de las personas con discapacidad en la educación universitaria como un proceso importante para garantizar la igualdad de oportunidades y promover la inserción laboral. En esta primera convocatoria con resultado favorable fueron 15 universidades participantes. En el marco de la **segunda convocatoria** de ayudas de la Fundación ONCE (2018) que correspondió al año lectivo 2018-2019, seleccionaron un total de 21 universidades españolas para el desarrollo de programas universitarios de formación para el empleo de jóvenes con discapacidad intelectual.

Esta última convocatoria estuvo dirigida a todas las universidades españolas y centros adscritos, en esta participa la Universidad de Girona por intermedio del Grupo de Investigación de Diversidad que, posterior a la aplicación y evaluación del proyecto inclusivo de Participación (PRINPAR), producto de la presente investigación, se implementaron mejoras para que el curso 2019-2020 pudiera desarrollarse el curso denominado "[Competencias Básicas para la Inclusión Sociolaboral](#)" (CBIS) (Díaz et al., 2021). Es de este modo que CBIS logra ser parte del listado de los beneficiarios del presupuesto establecido para financiar el curso por la Fundación ONCE. Este programa cuenta con treinta créditos distribuidos en cuatro asignaturas, tres de componente teórico y el último práctico. La titulación, al finalizar el curso, es el Diploma de Especialización en Competencias Básicas para la Inclusión Sociolaboral por la Universidad de Girona.

Se puede observar que, en general, los programas educativos son iniciativas desarrolladas por Facultades relacionadas con la educación y psicología. Estas entidades, convencidos de la importancia de brindar una educación inclusiva, se han vinculado con la causa de apoyar a jóvenes con discapacidad intelectual. Sin embargo, más allá del esfuerzo de las Facultades, es relevante destacar el valioso papel que desempeñan las fundaciones especializadas en ofrecer servicios y atención a este colectivo.

A continuación, se presenta los resultados de la I y V convocatoria de la Fundación ONCE detalladas en dos figuras, permitiendo comparar el número de programas formativos por comunidades autónomas de España y el porcentaje del número total de universidades beneficiarias que han postulado en esas convocatorias.

**Figura 3**

*Universidades con programas formativos aprobados en el contexto español favorecidos en la primera convocatoria (2017-2018)*

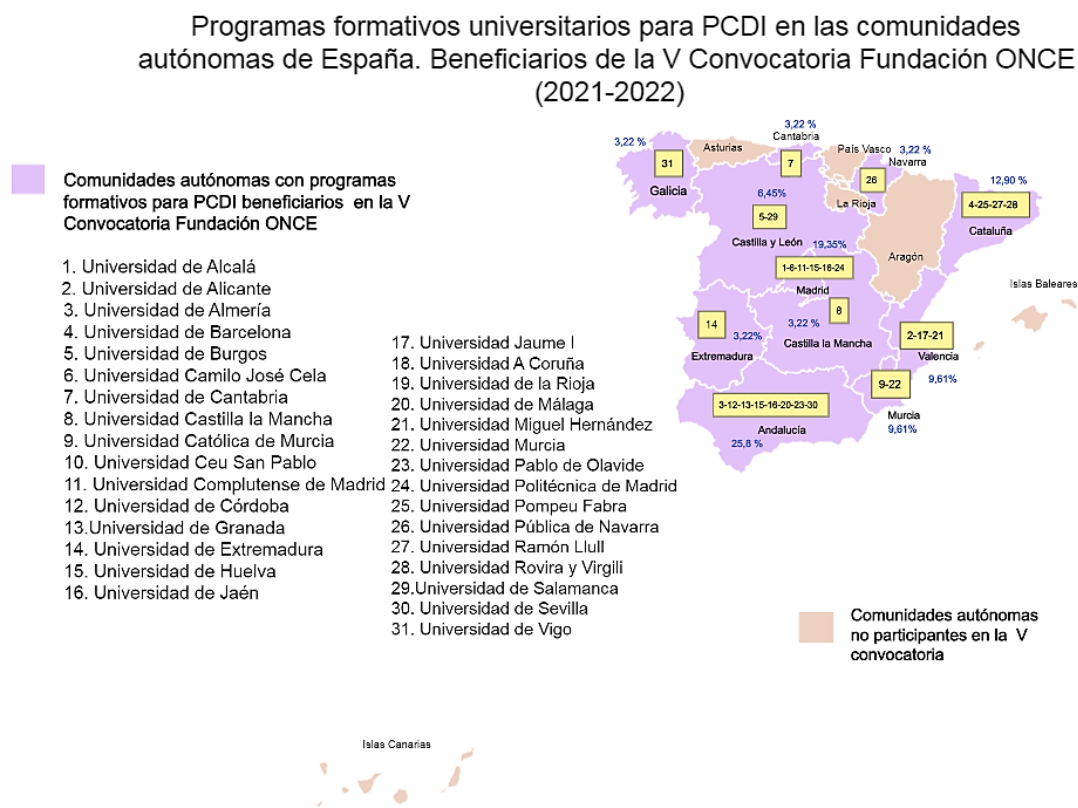


*Nota.* Universidades beneficiarias de la primera convocatoria de la Fundación ONCE. Se realiza el mapa con la información obtenida de la resolución de la I Convocatoria. Fueron 15 universidades ubicadas en 9 comunidades autónomas de España. Elaboración propia.

**Debido a la extensión del gráfico, este se presenta en la siguiente página para facilitar su visualización y comprensión.**

**Figura 4**

*Universidades con programas formativos aprobados en el contexto español favorecidos en la primera convocatoria (2021-2022)*



*Nota.* Mapa con la información obtenida de la resolución de la V Convocatoria Fundación ONCE. Fueron 31 universidades ubicadas en 11 comunidades autónomas de España. Elaboración propia.

Las principales diferencias entre la primera (Figura 3) y la quinta (Figura 4) convocatoria de programas formativos para personas con discapacidad intelectual se centran en el aumento considerable del número de universidades participantes, beneficiarias de la postulación. Además, se puede apreciar que la comunidad autónoma con mayor número de universidades que aplicaron a la última convocatoria (2021-2022) es Andalucía con el 25,8% de las 31 universidades postulantes, seguida de la Comunidad de Madrid 19,35% y en tercer lugar Cataluña con el 12,90%, este último que, en la primera convocatoria no refleja su participación, en la quinta convocatoria son cuatro universidades que deciden apostar por la inclusión. Siendo prácticamente el doble del porcentaje de universidades que confiaron y postularon en el trabajo de la propuesta.

Está la Universidad de Salamanca con el programa “UNIdIVERSITAS” (Universidad de Salamanca, 2018), la Universidad de A Coruña con el programa “Espazo Compartido” (Universidad de A Coruña, 2018), el programa “CAPACITAS” de la Universidad de Murcia que ya tiene experiencia con el programa formativo que se instaura en el año 2012 (Universidad de Murcia, 2018), entre otras.

En resumen, en el año 2017 se efectuó la primera convocatoria a través de la Fundación ONCE, en esta convocatoria participaron 22 universidades, de las cuales, 15

salieron beneficiarias y obtuvieron financiamiento para desarrollar el curso. En 2019 se realizó la tercera convocatoria y de las 29 universidades presentadas se seleccionaron 23 para ser financiadas. Entre las universidades seleccionadas se encuentra la Universidad de Girona, contexto en donde se realiza la presente investigación. La V Convocatoria por la gran acogida se resuelve financiar a las 31 propuestas. En la última convocatoria cambia su denominación y amplía para otros usuarios: VI Convocatoria para el desarrollo de programas universitarios de formación para el empleo dirigido a jóvenes con discapacidad intelectual, del desarrollo y/o del espectro autista inscritos en el Sistema Nacional de Garantía Juvenil.

## **2.6 Cursos formativos sin planes de estudio**

Cabe considerar, por otra parte, aquellos programas formativos que no presentan un plan de estudio específico y se caracterizan por promover la participación del estudiante con discapacidad intelectual en clases de su propia elección, como el caso de “Up the Hill” de la Universidad de Flinders de Adelaida, Australia (Flinders University, 2018). El proyecto permite a las personas con discapacidad intelectual a participar como oyente sobre los temas de su interés. Cuenta con el apoyo de Discapacidad e inclusión comunitaria de la Facultad de Enfermería y Ciencias de la Salud. Los participantes asisten a la Universidad a clases de su elección, que les permite desarrollar habilidades para futuras oportunidades laborales. La duración del curso es de dos años lectivos. El programa Campus Life de la Universidad de Columbia Británica (Aylward y Bruce, 2014), emplea un proceso de auditoría participativa en el que los estudiantes con discapacidad intelectual acceden al material del curso, que es previamente adaptado y, como el anterior, los participantes eligen asignaturas de preferencia.

La Universidad de Islandia oferta un Diploma Vocacional (Stefánsdóttir y Björnsdóttir, 2016), este se encuentra basado en un enfoque inclusivo individualizado. Las personas con discapacidad intelectual reciben capacitación laboral en escuelas preescolares locales, clubes extraescolares, también reciben apoyo de mentores que son estudiantes de pregrado en la Escuela de Educación. En otro contexto, Think College, Universidad de Boston Grigal et al. (2014) es una iniciativa para la inclusión, que ofrece servicios de apoyo, coordinación, capacitación y evaluación, servicios para Transición al Programa de Educación Postsecundaria (TPSID) entre otros programas para estudiantes con DI.

## **2.7 Cursos formativos con planes de estudio**

A continuación, se presenta la revisión de 9 planes de estudio de programas formativos pensados para personas con DI en la educación superior y que fueron considerados para la creación del plan de estudio de esta investigación (se profundiza en el capítulo 3). Los criterios de selección de los cursos formativos fueron: 1) programas formativos que contengan planes de estudio; 2) programas con duración mínimo de un año y máximo de dos años; 3) programas formativos que sean dirigidos a personas con discapacidad intelectual; 4) programas que se desarrollen en el contexto universitario; y 5) que la finalidad del programa sea el aporte para la participación en el ámbito académico y laboral. Los planes de estudio que compone la Tabla 4 son: seis de España, uno de Irlanda, Islandia, Australia, Estados Unidos y Canadá respectivamente.

Para la organización de la información de los planes de estudio se establecieron categorías que permitieron la clasificación en seis áreas de conocimiento, cada uno con su color respectivo: tecnología, socioemocional, comunidad y sociedad, oficina/laboral, prácticum, autonomía y comunicación, competencia específica del programa en otras áreas de interés como el arte, la pedagogía, la investigación, y finalmente idiomas.

Para el análisis de la información de los 9 programas identificados, se organizaron por áreas de competencias que se han propuesto conforme a la denominación de las asignaturas encontradas en el plan de estudio: 1) idioma, 2) específico del programa, 3) prácticum, 4) autonomía/comunicación, 5) oficio/laboral, 6) comunidad/sociedad, 7) contabilidad, 8) social/emocional y 9) tecnología. La organización por categorías se tomó en cuenta la denominación de las asignaturas bajo el criterio de la investigadora. La decisión de definir las categorías tuvo como objetivo principal organizar y estructurar los datos recopilados, posibilitando un análisis sistemático de los planes de estudio bajo el enfoque de competencias.

**Tabla 3**

*Categorización por competencias de acuerdo con las asignaturas del plan de estudio de programas formativos para personas con discapacidad intelectual en la universidad*

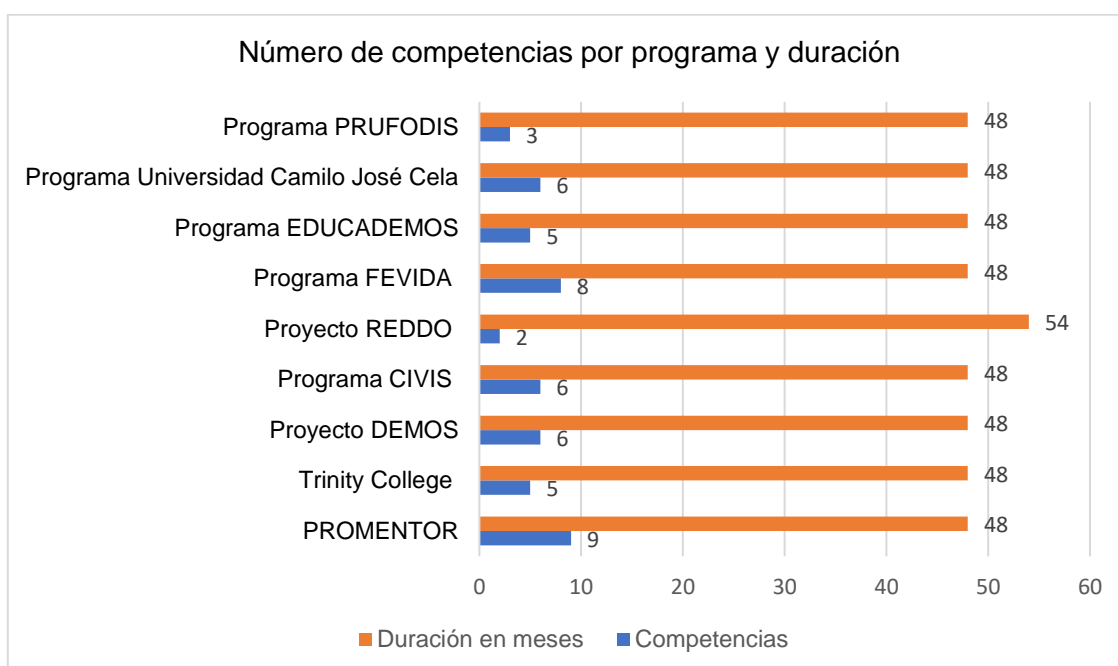
Categorías por competencias	Definición de las categorías
1. Idioma	Incluye asignaturas y habilidades relacionadas con el dominio de un idioma específico. Esto abarca tanto las destrezas lingüísticas como la comprensión cultural y la comunicación efectiva en el idioma relevante para el programa.
2. Específico del programa	Comprende las asignaturas y habilidades exclusivas y distintivas del programa formativo en cuestión, que no se encuentran en las otras clasificaciones. Estas competencias son fundamentales para la especialización y el enfoque único del programa.
3. Prácticum	Engloba las experiencias prácticas que los participantes realizan durante su formación. Estas prácticas ofrecen oportunidades para aplicar los conocimientos teóricos en entornos reales y fomentar el desarrollo de habilidades profesionales.
4. Autonomía/comunicación	Incluye las competencias que promueven la independencia y la capacidad de toma de decisiones autónoma de los participantes. También engloba las habilidades de comunicación, tanto interpersonales como en contextos más amplios.

Categorías por competencias	Definición de las categorías
5. Oficio/laboral	Se refiere a las competencias relacionadas con el ámbito laboral y las habilidades específicas necesarias para desempeñarse en un oficio (oficina, por ejemplo).
6. Comunidad/sociedad	Engloba aquellas asignaturas en la que su denominación refiere en la contribución al participante en su interacción con la comunidad y sociedad.
7. Contabilidad	Comprende las habilidades y conocimientos específicos relacionados con la contabilidad y las finanzas. Esto puede abarcar desde la preparación y análisis de estados financieros hasta la gestión de recursos económicos.
8. Social/emocional	Incluye las competencias relacionadas con la inteligencia emocional, la empatía, el trabajo en equipo y el desarrollo de habilidades sociales.
9. Tecnología	Engloba las asignaturas que abarca el dominio de herramientas específicas vinculadas con la tecnología y su aplicación.

*Nota.* Las categorías y su definición fueron establecidas por la investigadora para la presentación de la información y la comprensión de la conformación de planes de estudio por competencias que permitieron establecer a posteriori las competencias del apartado de la propuesta piloto de esta investigación.

### Figura 5

*Competencias por programa formativo y la duración*



*Nota.* En la figura 5 se expone el número de competencias por programa, siendo el programa formativo PROMENTOR con mayor número de competencias, seguido del programa FEVIDA con 8 competencias que le prosiguen los otros programas con 6, 5 y 3 competencias, finalmente el programa PRUFODIS con su propuesta que se enmarcan en tres competencias. Esta figura también muestra el tiempo de duración de cada proyecto de los 9 revisados, los 8 programas duran 48 meses, 2 años. Mientras que el proyecto REDDO tiene una duración de 2 años y 6 meses.

Luego de la revisión bibliográfica, se identifica que todos los programas tienen una duración de formación alrededor de dos años lectivos a excepción del Proyecto DEMOS, Universidad Pontificia Comillas y la Fundación Síndrome de Down de Madrid (Alcázar, 2019). Sobre el plan de estudio, todos están direccionados a la preparación para el entorno laboral en el sector empresarial con temáticas relacionadas con la tecnología, autonomía, comunicación, desarrollo cognitivo, social, emocional, laboral y prácticas prelaborales. Mientras que, tres programas (Programa FEVIDA, Proyecto REDDO y Certificado en artes, ciencias y práctica aplicada inclusiva, Trinity College) ofrecen un programa diferenciado de los primeros, caracterizados por brindar mayor libertad de elección sobre las asignaturas de interés del estudiante con DI.

***Debido a la extensión de la tabla, esta se presenta en la siguiente página para facilitar su visualización y comprensión.***



Tabla 4

Planes de estudio de programas formativos para Personas con discapacidad intelectual en la universidad

N°	Programa, autor, año y universidad que certifica; y País	Breve descripción	Plan de estudio	Competencias												
				Tecnología	Social/emocional	Contabilidad	Comunidad/sociedad	Oficina/laboral	Autonomía/comunicación	Prácticum	Específico del programa	Idioma				
1	PROMENTOR, Universidad Autónoma de Madrid y la Fundación Prodis, España (Izuzquiza, 2012)  España	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El tiempo de la oferta de formación es de dos años.</li> <li>- Los contenidos basados principalmente con entornos de la vida diaria y la práctica prelaboral.</li> <li>- Se lleva a cabo en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la UAM junto con la Fundación Prodis.</li> </ul> <p><b>Página web del programa</b>  <a href="https://fundacionprodis.org/">https://fundacionprodis.org/</a></p>	- Relaciones interpersonales en la empresa		✓											
			- Archivo y organización.				✓									
			- Desarrollo de habilidades emocionales		✓											
			- Banca y documentación.					✓								
			- Competencias laborales específicas.					✓								
			- Relaciones laborales		✓											
			- Utilización de los servicios de la comunidad				✓									
			- Estrategias de pensamiento			✓										
			- Cultura y sociedad				✓									
			- Lógica y contabilidad			✓										
			- Desarrollo de valores						✓							
			- Tecnología de la empresa								✓					
			- Inglés básico													✓
			- Prácticum										✓			
- Bases para el aprendizaje											✓					
- Organización y planificación								✓								



N°	Programa, autor, año y universidad que certifica; y País	Breve descripción	Plan de estudio	Competencias									
				Tecnología	Social/emocional	Contabilidad	Comunidad/sociedad	Oficina/laboral	Autonomía/comunicación	Prácticum	Específico del programa	Idioma	
		- Estos dos cursos académicos tienen la duración de diez meses cada uno. <b>Página web del programa:</b> <a href="https://www.comillas.edu/catedra-de-familia-y-discapacidad/demos">https://www.comillas.edu/catedra-de-familia-y-discapacidad/demos</a>	- Expresión y Comunicación. - Trabajo de Fin de Curso (TFC) Prácticum								✓		
<b>Segundo curso formativo</b>													
			- Competencias sociales para el entorno laboral		✓								
			- Sociedad, Cultura y Tecnología	✓			✓						
			- Competencias Cognitivas y Cálculo			✓							
			- Formación y Orientación Laboral					✓					
			- Habilidades Profesionales para la Gestión Administrativa.			✓							
			- Competencias Adaptativas						✓				
			- Expresión y Comunicación						✓				
			- Entorno laboral					✓					
			- Trabajo de Fin de curso (TFC)						✓				
			- Presentaciones Prácticum										
4	Programa CIVIS de Capacitación Laboral y Empleo con Apoyo, Universidad de Deusto. El programa es gestionado por la Universidad de Deusto junto con la Asociación GAUDE. (Universidad de Deusto, 2020)	- El programa está dirigido a desarrollar competencias que estén relacionadas con el perfil de salida de los estudiantes como Auxiliar Administrativo, compuesto de dos cursos académicos.	- Actualidad, cultura y sociedad - Desarrollo personal y autonomía - Contabilidad y finanzas - Informática - Habilidades Sociales y Comunicativas - Iniciación a la empresa		✓								
									✓				
						✓							
									✓				
								✓					





N°	Programa, autor, año y universidad que certifica; y País	Breve descripción	Plan de estudio	Competencias									
				Tecnología	Social/emocional	Contabilidad	Comunidad/sociedad	Oficina/laboral	Autonomía/comunicación	Prácticum	Específico del programa	Idioma	
7	Programa experto universitario en Competencias Sociolaborales, Universidad Camilo José Cela (Universidad Camilo José Cela, 2022)  España	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El certificado es como experto universitario en Competencias Sociolaborales.</li> <li>- El curso está compuesto de 30 créditos, de estos, los 25 son asignaturas y los últimos 5 créditos corresponden a la práctica preprofesional.</li> </ul> <p><b>Página web del programa:</b>  <a href="https://www.ucjc.edu/estudio/experto-universitario-entrenamiento-competencias-sociolaborales/#utab-pane-0-0">https://www.ucjc.edu/estudio/experto-universitario-entrenamiento-competencias-sociolaborales/#utab-pane-0-0</a></p>	- Desarrollo del máximo potencial de la persona (honestidad, responsabilidad y autodisciplina).						✓				
			- Habilidades funcionales laborales				✓						
			- Comunicación 360°					✓					
			- TIC	✓									
			- Inglés básico en el trabajo								✓		
			- Entorno laboral				✓						
			- Entrenamiento activo en la búsqueda de oportunidades profesionales. Emprendimiento e intraemprendimiento				✓						
			- Diseño Individualizado de itinerario de prácticas						✓				
			- Prácticas externas. Desarrollo de prácticas en entidades colaboradoras						✓				
			- Seminarios, jornadas, semanas temáticas y proyectos singulares							✓			
- Trabajo final experto							✓						
8	El Programa Formativo Técnico Auxiliar en Entornos Profesionales: educativos (EDUCADEMOS) y tecnológicos (TECNODEMOS). Universidad de Comillas  Universidad de Comillas (2023)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El curso tiene una duración de dos años.</li> <li>- El programa EDUCADEMOS contiene asignaturas troncales y específicas. Las asignaturas troncales: dirigidas a potenciar habilidades socio-laborales básicas transferibles a cualquier entorno laboral, así como competencias curriculares funcionales como la lectura y</li> </ul>	<b>Asignaturas troncales</b>										
			- Formación y ética profesional									✓	
			- Orientación y prevención laboral					✓					
			- Expresión y comunicación				✓						
			- Competencias digitales	✓									
			- Competencias cognitivas y sociales										
<b>Asignaturas específicas</b>													

N°	Programa, autor, año y universidad que certifica; y País	Breve descripción	Plan de estudio	Competencias											
				Tecnología	Social/emocional	Contabilidad	Comunidad/sociedad	Oficina/laboral	Autonomía/comunicación	Prácticum	Específico del programa	Idioma			
	España	escritura, el cálculo matemático y las competencias cognitivas - Al finalizar el programa los participantes pueden obtener un Certificado en Técnico Auxiliar en Entornos Educativos. Página del programa: <a href="https://www.comillas.edu/catedra-de-familia-y-discapacidad/demos">https://www.comillas.edu/catedra-de-familia-y-discapacidad/demos</a>	- Sociedad, cultura y educación - Habilidades profesionales para la gestión administrativa - Educación infantil - Juego infantil - Organización de centros educativos - Diseño y planificación de recursos educativos - Respuesta Educativa a la Diversidad - Trabajo Fin de Curso (TFC)		✓										
9	Programa Universitario de Formación Sociolaboral para personas en situación de discapacidad Intelectual y del desarrollo (PRUFODIS). Universidad Central de Chile (Valladares, 2015)  Chile	- Se compone de tres ámbitos en el plan curricular, uno de desarrollo personal, el segundo de desarrollo laboral y un último de habilidades cognitivas. - Certificado de aprobación del Plan de estudios del Programa Laboral. - El Programa Universitario de Formación Socio Laboral, surge de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales y parte de la Escuela de Educación Diferencial.	<b>Formación de Desarrollo Personal</b> - Taller de Independencia Personal - Taller de Desarrollo Personal - Taller de Uso del tiempo libre <b>Formación de Desarrollo Laboral</b> - Taller de Preparación - Taller de Capacitación Laboral - Taller de Apoyo al Empleo - Prácticas de aprendizaje <b>Formación de Habilidades Cognitivas</b> - Taller de Habilidades Cognitivas							✓					

N°	Programa, autor, año y universidad que certifica; y País	Breve descripción	Plan de estudio	Competencias								
				Tecnología	Social/emocional	Contabilidad	Comunidad/sociedad	Oficina/laboral	Autonomía/comunicación	Prácticum	Específico del programa	Idioma
		<a href="https://www.ucentral.cl/programa-universitario-de-formacion-socio-laboral-para-personas-en-situacion-de-discapacidad-intelectual-prufodis/prontus_ucentral2012/2015-01-30/154130.html">https://www.ucentral.cl/programa-universitario-de-formacion-socio-laboral-para-personas-en-situacion-de-discapacidad-intelectual-prufodis/prontus_ucentral2012/2015-01-30/154130.html</a> <a href="https://www.comillas.edu/noticias-familia-discapacidad/5156-programa-formativo-para-personas-con-discapacidad-intelectual">https://www.comillas.edu/noticias-familia-discapacidad/5156-programa-formativo-para-personas-con-discapacidad-intelectual</a>	- Taller de Comunicación						✓			

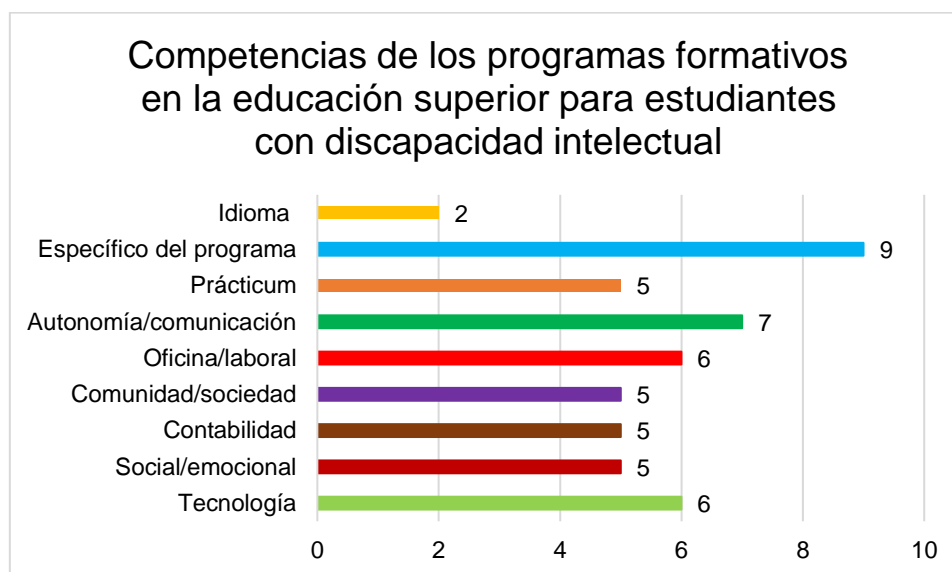
*Nota.* La información presentada en la tabla fue tomada de artículos y páginas oficiales de los programas de formación para personas con DI que presenten el plan de estudio.



En la Figura 6 e puede notar que estos programas formativos: 1) PROMENTOR, Universidad Autónoma de Madrid, 2) Trinity College Dublin, Universidad de Dublin, 3) Proyecto DEMOS, Universidad Pontificia Comillas, 3) Programa CIVIS de Capacitación Laboral y Empleo con Apoyo, Universidad de Deusto, 4) Proyecto REDDO de la Universidad Complutense de Madrid, 5) Programa FEVIDA de la Universidad Pablo de Olavide, 6) Programa experto universitario en Competencias Sociolaborales, Universidad Camilo José Cela, 7) El Programa Formativo Técnico Auxiliar en Entornos Profesionales, 8) Programa Universitario de Formación Sociolaboral de la Universidad Central de Chile; poseen competencias recurrentes en sus planes de estudio como: el tecnológico, el prácticum, el de autonomía y contabilidad. Mientras que algunos programas, en este caso dos de Trinity College, tienen su competencia específica en áreas asociadas al arte, a la pedagogía, investigación para la elaboración del trabajo, fin de curso e idiomas.

**Figura 6**

*Competencias de 9 programas formativos en la educación superior para estudiantes con discapacidad intelectual*



En general, se puede observar que los planes de estudio de los programas las asignaturas varían entre uno y otro semestre para cumplir las competencias propuestas en el plan de estudio. Por otra parte, la duración de los programas oscilan entre uno a dos años para completar los requisitos necesarios para obtener el certificado del programa. Todos los cursos formativos poseen un apartado teórico y otro práctico, este último particularmente está ubicado como una competencia final con la intencionalidad que los beneficiarios apliquen lo aprendido..

## 2.8 Más allá del acceso a la universidad

Los estudios han demostrado que programas de inclusión post-secundaria en un entorno universitario consiguen tener una influencia positiva en las estructuras institucionales, en la facultad, el personal y los estudiantes universitarios con DI (Bowman y Skinner, 1994; Keyes, Clarke, et al., 2016).. En adición, el éxito de la educación inclusiva está íntimamente ligado al potencial de los centros para fomentar los apoyos individualizados. Identificar y promover las variables de cambio es un paso fundamental para favorecer la educación inclusiva (UNESCO, 2020). A pesar de todo esto, existe aún escasos trabajos respecto a la exploración de barreras que experimentan los estudiantes en la educación superior (Fovet, 2016) que al ser uno de los grupos más excluidos en la sociedad, van enfrentando etiquetas y prejuicios que dificultan el acceso a la Educación Superior (Machado et al., 2020), así como un apoyo limitado para que los estudiantes con discapacidad intelectual (DI) participen en la educación superior (Rillotta, Arthur, Hutchinson, y Raghavendra, 2020)

Frente a esto se cree oportuno:

Brindar una variedad de oportunidades para interactuar con la comunidad del campus, desde cursos inclusivos hasta clubes del campus y representantes del gobierno estudiantil. Los programas deben esforzarse por trabajar con su comunidad local, incluidos los distritos escolares, los proveedores de servicios y las personas con discapacidad y sus familias (Sanderson et al., 2022, p11).

Es decir, los programas deben garantizar, satisfacer las necesidades de sus estudiantes y a su vez que sea representativo en la comunidad. En adición, los programas formativos deben tener la misión de eliminar las barreras: barreras de acceso, matrículas y tarifas de programas; son situaciones que pueden dificultar e imposibilitar a grupos vulnerables el acceso a la educación. Estas experiencias pretenden, por un lado, ampliar las respuestas educativas para la inserción laboral, pero fundamentalmente para investigar fórmulas para el acceso de las personas con discapacidad intelectual a la educación superior. Sin embargo, aunque existe una oferta de financiación pública para la formación profesional, el sistema educativo no ha consolidado la financiación de estas propuestas formativas en las universidades, dependiendo sobre la financiación de entidades como la Fundación Once (Moore et al., 2015).

## 2.9 Experiencias de la evaluación de programas formativos

Existen escasos aportes respecto a la evaluación de la aplicación de los programas formativos, puede deberse porque la iniciativa de los programas formativos comienza de hace 5 años, nueva en el contexto español a partir de las convocatorias de la Fundación ONCE. Uno de los programas que ha llevado un proceso de evaluación es el Diploma Universitario en Formación FEVIDA, de la Universidad Pablo de Olavide (Díaz-Jiménez et al., 2021). El proceso de evaluación lo realizan en varias fases, recolección, análisis y presentación de resultados. Para la recolección de información emplearon: por un lado, cuestionarios de satisfacción de calidad a familiares, estudiantes, profesores, y por otro lado entrevistas individuales. Este programa lleva el proceso de evaluación anualmente considerando seis dimensiones: 1) objetivos y

contenido, 2) metodología, 3) enseñanza, 4) recursos y ayudas didácticas, 5) utilidad, y 6) evaluación del curso.

Otra experiencia es la del programa Promotor de la Universidad Autónoma de Madrid (Izuzquiza, 2012) el objetivo de la investigación realizada fue mostrar el grado de satisfacción de los usuarios del curso de Formación para la Inclusión laboral para Jóvenes con discapacidad intelectual; los efectos y el impacto que ha provocado la inclusión de los jóvenes con DI en la universidad, así como también el cambio de actitudes; y por último el grado de satisfacción de los empresarios con el programa de Empleo con Apoyo. Los resultados lo muestran como factores de éxito y factores de riesgo del programa, empleando como instrumentos de recolección de información la entrevista, la aplicación de cuestionarios y encuestas a los usuarios. La autora llega a varias conclusiones que muestran la importancia de la evaluación, entre ellos: el incremento de usuarios en su programa realza la importancia de someter al programa a diferentes prácticas evaluadoras.

## **2.10 Síntesis del capítulo**

Una de las opciones de formación académica con las que los jóvenes con DI cuenta en la actualidad, después de la Educación Superior Obligatoria, son los cursos formativos en Instituciones universitarias, programas que se han incrementado en los últimos años con la intención de crear un espacio inclusivo. Este capítulo posibilita tener una mirada amplia de las diferentes iniciativas de formación a nivel internacional y a nivel nacional con el soporte de Instituciones educativas de nivel superior y Fundaciones que brindan servicios de apoyo para la inserción laboral de personas con discapacidad. La particularidad de los cursos es el apoyo de una Facultad, asociada a la educación, en su mayoría.

En ese sentido, el contenido permite dar una idea de cada programa y los planes de estudio de los cursos que posibilitaron comparar la incidencia entre ellos: el tiempo de duración del curso, certificado a obtener, fecha de creación del curso formativo. Es claro que los cursos formativos son una iniciativa reciente en España y que poco a poco se han ido incrementando y conservando al pasar el tiempo con ajustes y mejoras. Sin embargo, el proceso de evaluación de programas educativos para personas con discapacidad intelectual es un tema pendiente que lo consideramos en la investigación. Toda la información analizada es necesaria para el diseño y planificación del proyecto piloto detallado en el segundo apartado.

## SEGUNDA PARTE

La investigación doctoral hasta los apartados anteriores se ha centrado hasta el momento en el abordaje teórico de la cuestión principal de esta tesis, en concreto el Primer Objetivo: Realizar una aproximación, a través de la revisión y análisis de la literatura, al estado de la cuestión referente a la inclusión de personas con discapacidad intelectual en la universidad, que comprende los **Capítulos 1 y 2**.

El componente central de la tesis comporta en un primer momento del desarrollo del Segundo Objetivo: Determinar las barreras y estrategias educativas sobre la participación de las personas con discapacidad intelectual en el ámbito educativo de la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad de Girona que favorezcan procesos inclusivos en la educación superior. (**Capítulo 3**).

El desarrollo de los objetivos uno y dos contribuyen al desarrollo de un tercer objetivo Diseñar, aplicar y evaluar programa educativo dirigido a personas con DI en la Universidad de Girona con miras a mejora. (**Capítulo 4, 5 y 6**).

La investigación doctoral se posiciona desde el paradigma interpretativo con un enfoque cualitativo (Erickson, 1997; Flick, 2004). Este enfoque comporta la caracterización el objeto de estudio la misma que se construye desde la relación de los métodos y teorías que se abordan el estudio. A su vez, este enfoque pone de relieve las percepciones y perspectivas de los cada uno de los participantes y la reflexión del investigador sobre estas, lo que permite construir una representación muy aproximada a la realidad el estudio. Asimismo, el estudio se ubica en el paradigma cualitativo procurando comprender los diversos significados de los participantes en el contexto, en nuestro caso un contexto real de inclusión en la universidad, lo que nos permite identificar y describir las diversas formas de participación de los actores educativos en dicho contexto (Willig, 2013). Que luego de un modelo de análisis de contenido temático permite identificar las percepciones y probablemente patrones de percepción que sostiene los participantes sobre la experiencia de educación inclusiva en el contexto del aula universitaria (Willig, 2013).

## **DIAGNÓSTICO DEL CONTEXTO EDUCATIVO UNIVERSITARIO PARA LA INCLUSIÓN DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL**

La segunda parte de la tesis responde al:

**Objetivo 2:** Determinar las barreras y estrategias educativas sobre la participación de las personas con discapacidad intelectual en el ámbito educativo de la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad de Girona que favorezcan procesos inclusivos en la educación superior.

- **CAPÍTULO 3. DIAGNÓSTICO DEL CONTEXTO EDUCATIVO UNIVERSITARIO PARA LA INCLUSIÓN DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL**

### 3 CAPÍTULO 3. DIAGNÓSTICO DEL CONTEXTO EDUCATIVO UNIVERSITARIO PARA EL DISEÑO Y DESARROLLO DE UN PROGRAMA FORMATIVO PILOTO PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN LA UNIVERSIDAD: “PROGRAMA INCLUSIVO DE PARTICIPACIÓN” (PRINPAR)

#### 3.1 Introducción

En este capítulo se describe el proceso de diagnóstico del contexto educativo universitario para la inclusión de personas con discapacidad intelectual, específicamente de la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad de Girona. Así mismo, se presenta el proceso de este primer momento de la investigación, clave para el cumplimiento del objetivo tres de la investigación. A su vez, se explica paso a paso la metodología de investigación con el objetivo de comprender el método que emplea la investigadora. Se encuentra los siguientes apartados: 1) la metodología de la investigación para el diagnóstico; 2) participantes del estudio de la fase de diagnóstico; 3) el procedimiento para la recolección de datos y, por último, 4) el proceso de análisis que se sometió a los datos recabados. El resultado de este **diagnóstico** que se muestra en el capítulo tres permitió indagar las **barreras y estrategias educativas** y posteriormente la justificación para la creación del primer Curso Formativo para personas con discapacidad intelectual en la universidad.

Los resultados del diagnóstico permiten presentar el siguiente capítulo cuatro que corresponde al **diseño del programa educativo piloto con el I Curso Formativo para personas con discapacidad intelectual**.

El diagnóstico del contexto tiene la finalidad de explorar la temática vinculada con la educación inclusiva para personas con discapacidad intelectual que responda las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son las barreras que dificultan la educación inclusiva para personas con discapacidad intelectual en la educación superior?
- ¿Cómo puede atenderse las necesidades de la inclusión universitaria para personas con discapacidad intelectual?
- ¿Qué tipo de estrategias, a nivel organizativo, curricular y de apoyo pueden potenciar la educación inclusiva de personas con discapacidad intelectual en la universidad?

En **primer lugar**, se presenta el resultado del diagnóstico previo al diseño de la propuesta con una investigación en el contexto de la investigación y la justificación para su creación; en **segundo lugar**, los elementos que, fruto de este diagnóstico, determinaron el punto de partida para el proyecto: objetivos que persiguió el proyecto para su aplicación, exploración del contexto a partir del FODA (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas).

Este capítulo responde al objetivo número dos: Determinar las barreras y estrategias sobre la participación de las personas con discapacidad intelectual en el ámbito educativo de la Facultad de Educación y Psicología (FEP) de la Universidad de Girona. Para el cumplimiento de este objetivo se inicia con la intención de **Identificar las percepciones de personas con discapacidad intelectual respecto a las barreras que pueden encontrar en la universidad**, a partir de los siguientes cuestionamientos:

- ¿Cuáles son las barreras que pueden dificultar su participación y de las demás personas con discapacidad intelectual en ámbito académico?
- ¿Cómo puede responder la universidad para la participación de personas con discapacidad intelectual en la universidad?
- ¿Cómo influiría la participación de las personas con discapacidad intelectual en la Facultad de Educación y Psicología?

Se continúa para **Identificar las percepciones de profesores y estudiantes universitarios respecto a las barreras que pueden encontrar las personas con discapacidad intelectual en la universidad**

- ¿Cuáles son las barreras que limitan la participación académica de las personas en la universidad, en el contexto de la Facultad de Educación y Psicología?
- ¿Se puede mejorar la participación de las personas con discapacidad intelectual en la Facultad de Educación y Psicología a través de nuevas estrategias? ¿Cuáles serían estas estrategias educativas?
- ¿Cómo influiría la participación de las personas con discapacidad intelectual en la Facultad de Educación y Psicología?

### **3.2 Fase previa para el diseño del proyecto de participación inclusiva de la Universidad de Girona**

Esta fase se desarrolló con una investigación de enfoque cualitativo, con la intencionalidad de comprender las percepciones y aportes de los participantes respecto a las barreras y estrategias para la educación inclusiva en la universidad. Esta investigación tuvo lugar en la Facultad de Educación y Psicología (FEP) de la Universidad de Girona. La Facultad de Educación está ubicada en la ciudad de Girona-Catalunya en el campus de Barri Vell. En su página web, en el apartado de Facultat d'Educació i Psicologia/els estudis/grau, en el siguiente enlace: <https://www.udg.edu/ca/fep/Els-estudis/Graus>, se refleja que la facultad cuenta con seis grados y una doble titulación de grado, estos se presenta a continuación con la denominación original desde la página: Grau en Educació Social; Grau en Mestre/a d'Educació Infantil; Grau en Mestre/a d'Educació Primària; Grau en Pedagogia; Grau en Psicologia; Grau en Treball Social; y Doble titulació Mestre/a d'Educació Infantil / Mestre/a d'Educació Primària (Universitat de Girona, 2024). De acuerdo con los registros de matriculación consultados a la secretaría de grado de la FEP, hasta el 2018 no se encuentran matriculados estudiantes con discapacidad intelectual.

Por otra parte, la investigación contó con la participación de responsables directivos, docentes de la FEP y personas con discapacidad intelectual en calidad de expertos por experiencia como propuesta metodológica de algunas investigaciones, entre ellas las trabajadas por Gill (1999); Pallisera et al. (2015); Susinos y Parrilla, (2008).

Los resultados permitieron reflexionar las oportunidades y las limitaciones que puede inferir en el propósito de la educación inclusiva para generar la participación de

las personas con discapacidad intelectual en la universidad<sup>4</sup>. A continuación, se presenta a detalle los diferentes elementos considerados en el proceso de la investigación diagnóstica.

### 3.3 Participantes en la fase de diagnóstico

Se contó con las experiencias y percepciones de personas con discapacidad intelectual que, desde un enfoque inclusivo, permite fortalecer a la investigación (O'Brien et al., 2014). Se cuenta con la participación de las personas con DI en la investigación en calidad de expertos por experiencia y asesoras (Gill, 1999; Susinos et al., 2008). Formaron parte de la investigación 15 personas: 6 profesores (4 mujeres y 2 hombres), 2 responsables directivos (2 mujeres: vicedecana de docencia de la facultad de Educación y Psicología y la responsable del programa de Apoyo a Personas con Discapacidad en la Universidad de Girona) y 7 personas con discapacidad intelectual (miembros del consejo asesor en investigaciones vinculadas a la discapacidad). Es relevante destacar que, en el manejo de la información recopilada, se ha considerado importante el respeto del anonimato de los participantes. Para garantizar la confidencialidad de los datos, se ha empleado una técnica de codificación que combina letras y números para presentar los resultados de manera segura y proteger la identidad de los involucrados. Cumpliendo con los principios éticos y legales en la investigación.

### 3.4 Recolección de información

Las técnicas empleadas para la recolección de la información fueron en un primer momento la **entrevista semiestructurada**, mientras que en un segundo y tercer momento dos **grupos focales**.

La **primera técnica** permitió captar y explorar información (Flick, 2004; Sautu, Boniolo, Dalle, y Elbert, 2005) a los responsables directivos y responsables académicos de los grados en: Maestro/a de Educación Infantil, Maestro/a de Educación Primaria, Pedagogía, Psicología, Trabajo Social y Educación Social. Antes de la aplicación de los instrumentos de recolección de datos, los participantes firmaron un consentimiento informado, parte de los principios en una investigación (Galeano, 2004); luego del conocimiento de los objetivos de la investigación, además de estar de acuerdo sobre la participación en ser grabados para el análisis de los datos.

Para la **entrevista semiestructurada** participaron 8 personas, responsables académicos y responsables directivos. Se elaboró previamente el guion con diez preguntas que pasaron por un proceso de validación por expertos. Es así como este instrumento fue mejorado realizando ajustes de acuerdo con las observaciones de la evaluación que se centró en agregar la pregunta respecto al rol de las personas con discapacidad intelectual en el proceso inclusivo. En consecuencia, el guion realizado responde a tres categorías que permitieron conocer la actual situación de inclusión a personas en situación de discapacidad intelectual en la universidad. El guion se desarrolló individualmente con los participantes con una duración entre 50 y 60 minutos.

---

<sup>4</sup> Se resume en el artículo publicado producto esta fase de investigación de diagnóstico denominado: Las personas con discapacidad intelectual y la inclusión en la universidad: una investigación centrada en las opiniones de responsables académicos y personas con discapacidad intelectual (Mejía y Pallisera, 2020).

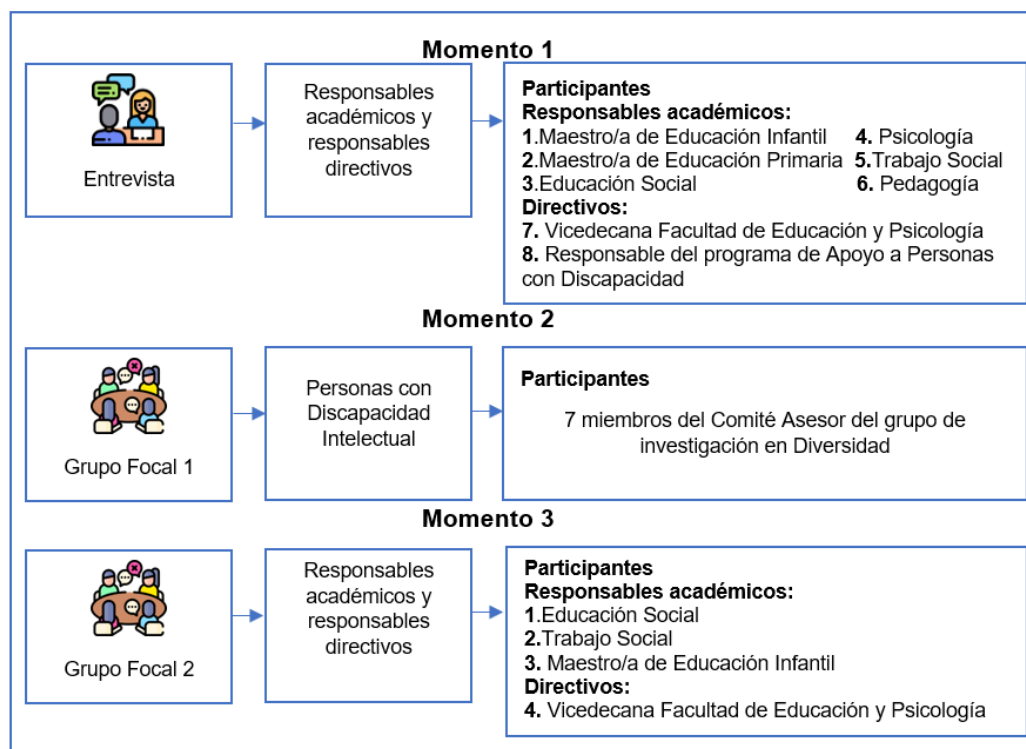


Por otra parte, la **segunda técnica** de recolección de información comportó dos grupos focales el primero con las 7 personas con discapacidad intelectual (GF1) miembros del Comité Asesor de Grupo de investigación en Diversidad de la UDG y el segundo grupo formado por responsables académicos directivos (GF2). Esta técnica fue empleada puesto que constituye un espacio de participación e interacción que permite la comunicación de los participantes en la investigación para captar datos, brindando apoyo a los demás participantes a tener más confianza, potenciando la interacción entre los participantes. El **GF1** conformado por personas con discapacidad intelectual se realizó con el objetivo de obtener perspectivas respecto de las barreras y oportunidades de las personas con DI y la inclusión en la formación universitaria. Autores como Kaehne y O'Connell (2010); y Pallisera et al., (2015) destacan que realizar grupos focales favorecen la inclusión así como el empoderamiento de los participantes con información que se construye desde la realidad y experiencia de cada individuo. Los dos grupos focales se desarrollaron en las instalaciones de la Universidad de Girona y con la duración de alrededor 120 minutos respectivamente.

El **GF2** constituido por responsables académicos que previamente participaron en la entrevista, con la intención de contrastar aportes referentes a las principales barreras y estrategias para incentivar oportunidades de participación para las personas con DI. En la siguiente figura se indica de forma clara los tres momentos de aplicación de los instrumentos para la recolección de la información y los participantes de momento uno, dos y tres.

**Figura 7**

*Momentos de recolección de datos para la investigación en la fase previa de diagnóstico*



*Nota.* Momentos de la recolección de información del programa para la investigación y personas participantes. Elaboración propia, iconos tomados de <https://www.flaticon.com/free>.

Con el afán de consolidar la credibilidad de la investigación, se consideraron dos de las técnicas de triangulación: la técnica de fuentes múltiples y la auditoría externa, propuestas por Franklin, Ballan, y Cody, (2010) y Creswell (2012). De acuerdo con la primera técnica, los datos fueron obtenidos de diferentes fuentes (responsables académicos de centros docentes, directivos de la universidad y personas con discapacidad intelectual) que permitieron captar información con diversas perspectivas. La segunda técnica es una forma de triangulación entre investigadores y revisión de análisis encargado de un profesional calificado que llevó adelante la evaluación los datos obtenidos.

### **3.5 Análisis de datos**

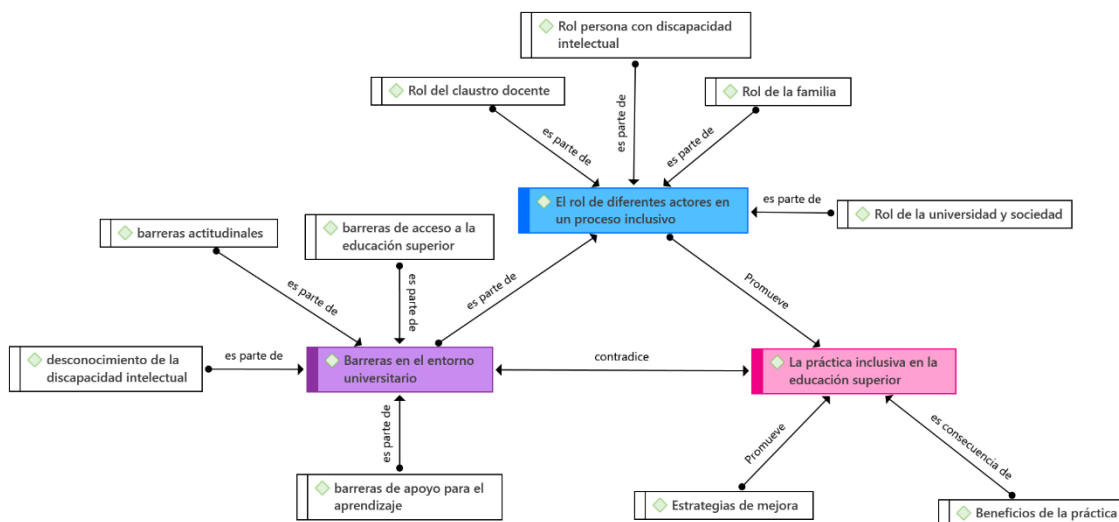
Posterior a la recolección de la información se transcribió en su totalidad los datos recabados con soporte del software Express Scribe 9.11® que permite realizar la transcripción de audios registrando el tiempo exacto de intervención de los participantes, además permite verificar la información retornando el audio con la opción de retroceso y adelantar en diferentes niveles de velocidad que posibilita verificar que la transcripción haya sido correcta.

Siguiendo el proceso indicado por Braun y Clarke (2006), después de la transcripción de los datos, se efectuó una revisión cuidadosa de la información codificando el corpus de datos a partir de los temas iniciales, y añadiendo nuevos códigos relevantes, a través de diversas lecturas y revisión de asignación de códigos en las que participó la autora de esta tesis y la supervisora.

Los códigos se agruparon finalmente en tres categorías que se aprecian en la Figura 9 la red semántica de relación de las categorías preestablecidas para el análisis de la información respecto al proceso inclusivo de las personas con discapacidad intelectual en la educación superior: 1) el rol de diferentes actores en un proceso inclusivo, 2) barreras en el entorno universitario y 3) la práctica inclusiva en la educación superior. La red semántica fue desarrollada con el apoyo del software Atlas Ti 22® y estos datos tratados con un análisis temático de contenido (Boyatzis, 1998; Willig, 2013) En su conjunto permiten dar una perspectiva amplia de retos y requisitos para la educación inclusiva en la universidad para personas con discapacidad intelectual de los participantes en este estudio.

**Figura 8**

*Red semántica obtenida del software Atlas Ti 22 ® de las categorías y subcategorías de las barreras, roles y estrategias de inclusión de personas con discapacidad intelectual en la universidad correspondiente a la fase de diagnóstico de la investigación*



*Nota.* En la figura se aprecia la red semántica de las tres categorías: 1) el rol de diferentes actores en un proceso inclusivo, 2) barreras en el entorno universitario y, 3) la práctica inclusiva en la educación superior. Así mismo se muestra cómo las categorías se interrelacionan.

### 3.6 Resultados del análisis de la información recogida de los grupos focales a personas con discapacidad intelectual, profesores universitarios y responsables académicos

A continuación, se describe a detalle los resultados obtenidos en diferentes momentos de la investigación respecto a las categorías: 1) barreras en el entorno universitario, 2) el rol de los diferentes actores en un proceso inclusivo, 3) la práctica inclusiva en la educación superior y subcategorías identificadas en el análisis. Se apoya con citas extraídas de las entrevistas y de los grupos focales para la presentación de los resultados.

#### 3.6.1 Barreras en el entorno universitario

Las barreras en el entorno universitario se asocian con las limitaciones que puede presentarse en la participación, acceso y permanencia de los estudiantes con discapacidad intelectual en la universidad. Aquellas barreras que han sido identificadas por los participantes tienen que ver con:

##### 3.6.1.1 Barreras de acceso a la universidad

Se determina el significado de esta subcategoría como aquellas dificultades que pueden estar presentes en el momento que una persona con discapacidad intelectual tenga la intención de acceder y participar en la universidad.

En el **momento 1** de la recolección de datos, los responsables académicos y directivos consideran que los obstáculos que dificultan la participación oportuna en la educación superior son: la ausencia de adaptación y apoyos educativos a las características de las personas con discapacidad intelectual, la existencia de pruebas complejas de selectividad para que estudiantes con discapacidad intelectual puedan ingresar a la universidad y, además señalan que no existe ninguna opción de formación académica dirigida a estudiantes con discapacidad intelectual.

Responsable académico\_2 (00:10:05): “Muchas veces no llegan los estudiantes, realmente hay filtros, exámenes de bachilleratos, que (...) a nivel intelectual son difíciles”

Directivo\_2 (00:20:02): “Por ejemplo para entrar a estudiar, para hacer maestro, se harán unas pruebas parte de la selectividad, otras pruebas de selectividad a nivel de competencias: ortografía, matemáticas, lógico matemáticas (...) aquí ya hay un filtro, claro no sé qué mecanismos se llevan a cabo par a incluir a personas discapacidad intelectual (...) pero no llegan a la Facultad”

Directivo\_1 (00:03:23): “Los objetivos de la universidad, son objetivos netamente intelectuales. Desde el punto de vista clásico, el objetivo de la universidad, el conocimiento está absolutamente en contradicción de una diversidad funcional de tipo intelectual”

En el **momento 3**, los asesores con discapacidad intelectual comentan que entre las barreras que podría vivenciar una persona con DI en el ámbito educativo sobresalen aquellas relacionadas con la capacidad propia del individuo y su previa preparación en sistemas educativos anteriores.

Asesor\_6\_GF1 (00:25:24): “Influye mucho la manera en la que te hayan potenciado (...) también depende de tu nivel de discapacidad”

### 3.6.1.2 Desconocimiento de la discapacidad intelectual

Esta subcategoría se vincula directamente con la ausencia de conocimiento respecto al colectivo de personas con discapacidad intelectual en el ámbito educativo que incide de forma negativa el ejercicio de la inclusión en las aulas universitarias.

En el **momento 3** los participantes hacen referencia que entre las barreras puede ser el desconocimiento de miembros de la comunidad universitaria de las particularidades educativas de una persona con DI. Todos los participantes agregan no haber tenido una experiencia previa en el aula universitaria ni haber escuchado de cursos de formación en la universidad. La ausencia de participación de este colectivo puede deberse a las barreras preliminares de acceso.

Responsable académico\_1 (00:12:07): “Los objetivos de la universidad, son objetivos netamente intelectuales. Desde el punto de vista clásico, el objetivo de la universidad, el conocimiento está absolutamente en contradicción con una discapacidad intelectual”

Asesor\_5\_GF1 (00:25:06): “podemos estar en desventaja por lo que sabemos, y lo que saben los estudiantes que están en la Facultad”

Los coordinadores académicos en el **momento 1** de la investigación opinan que en ocasiones se cae en el error de mirar solamente los límites de las personas con diversidad funcional de todo tipo, la falta de conocimiento sobre las personas con DFI puede conllevar a generar prejuicios:

Responsable directiva\_1\_entrevista (00:19:30): “Ven el problema y no ven a la persona, esto es un freno muy grande, creo que esa mirada no solamente pasa en un ámbito (...) es una mirada del entorno”. Por otra parte, el arduo trabajo de promover la participación de los estudiantes es una realidad que impide generar espacios sociales activos

### **3.6.1.3 Barreras de apoyo para el aprendizaje**

En el mismo sentido, los responsables académicos son conscientes que llevar una clase con personas con DI requiere de conocimiento del profesorado sobre el abordaje y las adaptaciones. Este hecho remite que el desconocimiento llevaría a otro criterio de limitación. Además, mencionan que los contenidos de las asignaturas que forman parte de un grado universitario son contenidos complejos que se requiere un nivel elevado de comprensión.

Responsable académico\_5 (00:17:54): “Si tú como profesor no estás preparado, no te has preparado para trabajar en este ámbito, puede ser un problema, para ti y para todos los usuarios”

### **3.6.1.4 Barreras actitudinales**

En el momento 1, los responsables académicos también consideran que, para propiciar un ambiente para todos, es necesario generar una corresponsabilidad y compromiso de la comunidad universitaria y sacar provecho de las fortalezas que poseen las personas con discapacidad intelectual.

Responsable académico\_5\_entrevista (00:16:43): “El reto es general, no creo que sea solo con las personas con discapacidad intelectual, sino creo que en todo caso tenemos el reto de la participación de los estudiantes y del personal en las dinámicas de la universidad”

A su vez coinciden con la idea de que la falta de conocimiento sobre las personas con DI puede conllevar a generar prejuicios sociales que dificultan la presencia y participación de las personas con DI en diferentes contextos.

Coordinador\_1\_entrevista (00:19:13): “Si existe una barrera es por falta de conocimiento y por no tenerlo en cuenta”

Responsable académico\_4\_entrevista (00:27:58): “Ven el problema y no ven a la persona, esto es un freno muy grande, creo que esa mirada no solamente pasa en un ámbito (...) es una mirada del entorno”

Otra de las dificultades se vincula con la falta de credibilidad de la sociedad acerca de las capacidades y habilidades de las personas con discapacidad intelectual para desempeñarse en el contexto universitario de forma autónoma.

Asesor\_7\_GF1 (00:15:29): “La gente tiene un cierto escepticismo porque creen que no seremos capaces de llegar a entender, o de lo que podrás llegar a hacer”

### 3.6.2 El rol de diferentes actores en un proceso inclusivo

Para esta categoría se consideran la o las funciones de sujetos que pueden incidir directa e indirectamente el proceso de inclusión para personas con discapacidad intelectual.

Respecto al rol de las personas con discapacidad intelectual, en el **momento 2**, muestran una perspectiva lejana a ser parte de la universidad y los inconvenientes que se presentarían en el camino:

Asesor 5\_GF1(00:24:13): “Podemos estar en desventaja por lo que sabemos, con los estudiantes que están en la Facultad”

Asesor 3\_GF1 (00:11:40): “Uno de los miedos no sería hacer amigos, pero las cosas serán difíciles en la parte educativa»

Sobre el rol de la familia, para el grupo de asesores, si bien consideran que son un apoyo en su desarrollo personal y educativo, pueden llegar a ser un obstáculo por las dudas en las capacidades de su familiar con discapacidad intelectual y las limitantes que pueden encontrar en el medio.

Asesor\_2\_GF1 (00:35:04): “A veces la familia cree que no eres capaz de ir a la universidad por el hecho de tener una discapacidad (...) el acceso es difícil”

Asesor\_1\_GF1 (00:38:08): “no confían en nuestras capacidades”

### 3.6.3 La práctica inclusiva en la educación universitaria

En esta categoría se consideran como la acción o conjunto de acciones que contribuyen a la práctica de la inclusión, en este caso en la educación superior con el colectivo de estudio.

#### 3.6.3.1 Estrategias de mejora para la educación inclusiva

En el momento 1 los responsables académicos entrevistados valoran la formación del profesorado universitario como un aporte positivo para trabajar en un aula con la presencia del colectivo de personas con discapacidad intelectual. Brindar recursos y compartir estrategias que contribuyan a la planificación de la clase del profesor con un aula heterogénea que puedan ser aprovechadas por los estudiantes y a la vez sean un apoyo de enseñanza para el profesor universitario.

Responsable académico\_6\_entrevista (00:18:00): “Una formación específica nos caería bien (...) por ejemplo ahora que va a entrar un estudiante con discapacidad visual desconozco los materiales (...) y puede venir el próximo año un estudiante con otra necesidad...”

En el **momento 3** de recolección de información, los responsables plantean varias estrategias de mejora que pueden permitir la educación inclusiva de las personas con discapacidad intelectual en la universidad. Entre ellas: una guía de estrategias sobre apoyos educativos para la práctica en el aula con personas con discapacidad intelectual, programas de tutorías de acompañamiento académico, atender la adecuación de las pruebas de ingreso a la universidad, desarrollar itinerarios más flexibles como opción

para la formación de personas con discapacidad intelectual y promocionar ofertas formativas alternativas y específicas para personas con discapacidad intelectual.

Responsable académico\_6\_entrevista (00:36:04): “construir un catálogo con estrategias para trabajar con personas discapacidad intelectual, de todo tipo”

Responsable académico\_5\_GF2 (00:16:09): “los cursos de verano de la Facultad (...) con las entidades donde están ellos, estos cursos son una vía común, es una vía fácil de desarrollar”

Responsable directivo\_7\_GF2 (00:28:18): “se pueden crear espacios accesibles para las personas con DI en el que se considere las adaptaciones de las actividades y la importancia de una evaluación sobre la accesibilidad”

Responsable directivo\_8\_entrevista (00:17:57): “Tenemos que desarrollar más caminos para las personas con discapacidad intelectual”

Las propuestas estratégicas compartidas en el momento 3 son coincidentes entre directivos respecto a: 1) trabajos cooperativos entre estudiantes de la universidad y personas con discapacidad intelectual, 2) creación de proyectos que motiven la participación de personas con discapacidad y estudiantes universitarios, 3) generar espacios de diálogo como expertos por experiencia las personas con discapacidad intelectual.

Responsable directivo\_1\_entrevista (00:29:50): “Yo creo que sería muy bueno porque una cosa es que nosotros, los profesores, contemos cómo son estas personas y otra es sentir el testimonio y tener al lado alguien que está pasando alguna situación concreta y que con su experiencia enriquece la formación de los estudiantes”

Responsable directivo\_1\_GF2 (00:26:05): “Tener más conocimiento de este colectivo porque aún sigue habiendo estereotipos y barreras que no permiten la participación de las personas con diversidad funcional intelectual y también la motivación»

Desde la perspectiva de las personas con discapacidad intelectual (momento 2), las propuestas de mejora, en su mayoría, coinciden con los demás participantes, reforzando la necesidad de potenciar la accesibilidad a la educación para todas las personas con o sin discapacidad. Por otra parte, manifiestan también que deben establecerse diferentes tipos de adecuaciones con el manejo de la información, metodología de enseñanza y apoyo por parte del docente universitario. Finalmente sostienen claramente que su participación en un aula universitaria no implica un cambio total de contenidos sino más bien un replanteamiento de cómo ajustar a la realidad del aula.

Asesor\_1\_GF1 (00:17:16): “los contenidos sean los mismos, pero el acceso a la información sea más sencillo”

Asesor\_2\_GF1 (00:19:36): “Tú tienes que tener tu propia motivación, pero también te tienen que ayudar”

En síntesis, la tabla 5, tabla 6 y tabla 7, se indican el resumen de los resultados de las tres categorías y subcategorías analizadas con la información recabada.

**Tabla 5**

*Síntesis de los resultados obtenidos en las categorías y subcategorías de las percepciones de los participantes del estudio. Categoría 1 Barreras en el entorno universitario*

<b>Categoría 1: Barreras en el entorno universitario</b>	
<b>Subcategoría</b>	<b>Resultados</b>
1.1 Barreras de acceso a la universidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pruebas de ingreso a la universidad complejas.</li> <li>- Ausencia de adaptación y apoyos educativos a las características de las personas con discapacidad intelectual.</li> <li>- Inexistencia de la opción de formación académica dirigida a estudiantes con discapacidad intelectual.</li> </ul>
1.2 Desconocimiento de la discapacidad intelectual	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desconocimiento de las particularidades educativas de una persona con discapacidad intelectual.</li> <li>- No haber tenido una experiencia previa en el aula universitaria.</li> <li>- Desconocer la existencia de formación en la universidad como una posibilidad para la inclusión de personas con discapacidad intelectual.</li> </ul>
1.3 Barreras de apoyo al aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se requiere de conocimiento del profesorado sobre tipos de apoyo en el aprendizaje de los estudiantes, estrechamente relacionado con el desconocimiento de esta diferencia.</li> <li>- Los contenidos de las asignaturas que forman parte de un grado universitario pueden llegar a ser abstractos limitando la comprensión por parte de las personas con discapacidad intelectual.</li> </ul>
1.4 Barreras actitudinales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como consecuencia de la falta de conocimiento sobre las personas con discapacidad intelectual puede conllevar a generar prejuicios sociales que dificultan la presencia y participación de las personas con DI en diferentes contextos.</li> </ul>

*Nota.* Esta tabla refleja una síntesis de los resultados obtenidos a partir de la categoría 1 de las barreras del entorno universitario con sus cuatro subcategorías: 1.1) barreras de acceso a la universidad, 1.2) desconocimiento de la discapacidad intelectual, 1.3) barreras de apoyo al aprendizaje y 1.4) barreras actitudinales.



**Tabla 6**

*Síntesis de los resultados obtenidos en las categorías y subcategorías de las percepciones de los participantes del estudio. Categoría 2 El rol de diferentes actores en un proceso inclusivo*

<b>Categoría 2: El rol de diferentes actores en un proceso inclusivo</b>	
<b>Subcategoría</b>	<b>Resultados</b>
2.1 Rol de la persona con discapacidad intelectual	- Perspectiva lejana a ser parte de la universidad por las barreras que pueden encontrar en el transitar de la vida universitaria.
2.2 Rol de la familia	- Como apoyo en el desarrollo personal y educativo, pero a la vez puede llegar a ser un obstáculo por las dudas en la autonomía de la persona con discapacidad.
2.3 Rol del claustro docente	- Generar estrategias pensando en la diversidad del aula. - Buena actitud frente a la diversidad en el aula.

*Nota.* Esta tabla refleja una síntesis de los resultados obtenidos a partir de la categoría 2 el rol de diferentes actores en un proceso inclusivo, con sus tres subcategorías: 2.1) rol de la persona con discapacidad intelectual, 2.2) rol de la familia, 2.3) rol de le claustro docente.

**Tabla 7**

*Síntesis de los resultados obtenidos en las categorías y subcategorías de las percepciones de los participantes del estudio. Categoría 3 La práctica inclusiva en la educación superior*

<b>Categoría 3: La práctica inclusiva en la educación superior</b>	
3.1 Estrategias de mejora	- Brindar recursos y compartir estrategias que contribuyan a la planificación de la sesión del profesor con un aula heterogénea, para todos. - Diseño de una guía de estrategias sobre apoyos educativos para la práctica en el aula con personas con discapacidad intelectual dirigida a profesores universitarios. - Diseño de programas de tutorías de acompañamiento académico. - Crear ofertas formativas alternativas y específicas para personas con discapacidad intelectual.
3.2 Beneficios de la práctica inclusiva	- Reforzar el eje inclusivo de la institución potencializando la educación para todos y todas y no solo un colectivo - La participación de personas con discapacidad intelectual en el aula no implica un cambio total de contenidos.

*Nota.* Esta tabla refleja una síntesis de los resultados obtenidos a partir de la categoría 3 de la práctica inclusiva en la educación superior: 3.1) estrategias de mejora, 3.2) beneficios de la práctica inclusiva

### **3.7 Resultados determinantes para la creación de un proyecto piloto formativo**

Se emplea el FODA (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas), conocido también por sus siglas en inglés SWOT (Humphrey, 2005), como una herramienta estratégica para organizar y analizar la información recopilada en la investigación como antecedente. Esta valiosa herramienta permite clasificar la información en los elementos del FODA: fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas, con el objetivo de generar estrategias a nivel interno y externo del proyecto para alcanzar los objetivos establecidos.

La aplicación del FODA fue un paso fundamental para la creación del curso formativo, ya que permitió considerar los cuatro criterios y generar estrategias para abordar de manera efectiva el proceso de inclusión en la educación superior. La elaboración de la tabla FODA (Tabla 8) se llevó a cabo en colaboración con el apoyo de docentes y directivos de la Fundación TREC, así como con miembros del equipo organizador de PRINPAR. El uso de esta herramienta estratégica facilitó tener un enfoque sistemático y exhaustivo en la planificación del proyecto, asegurando una mayor comprensión de los factores internos y externos que podrían influir en su desarrollo y éxito. Además, el FODA aseguró una visión más completa y enriquecedora, para tomar decisiones informadas y sólidas en el desarrollo del curso formativo y en el cumplimiento de los objetivos propuestos en el proyecto, que se explica a detalle en el capítulo 3.

En la tabla 8, se exponen las fortalezas, oportunidades, amenazas y debilidades (Mejía y Pallisera, 2020) que fueron identificadas inicialmente, con el fin de contribuir a la planificación y actuación frente a factores tanto internos como externos, previos a la aplicación del proyecto piloto (Capítulo 3).

***Debido a la extensión de la tabla, esta se presenta en la siguiente página para facilitar su visualización y comprensión.***

**Tabla 8**

*Herramienta FODA: fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas del proyecto inclusivo de participación*

<b>Fortalezas</b>	<b>Oportunidades</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Disponibilidad de espacio físico: aulas universitarias de la Universidad de Girona (UdG).</li> <li>- Predisposición positiva y voluntaria de los docentes de la Universidad de Girona para participar como formadores.</li> <li>- Predisposición positiva de docentes de la Fundación TRESA (Treball amb suport).</li> <li>- Motivación y la predisposición de las personas con discapacidad intelectual a participar y asistir a espacios universitarios.</li> <li>- Programa formativo pensado en la diversidad y en los ejes estratégicos de la Universidad de Girona.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contexto universitario sensibilizado.</li> <li>- Inclusión en el ámbito académico de personas con discapacidad intelectual.</li> <li>- Empoderamiento de la Universidad por atender a la diversidad en el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (UNESCO, 2015).</li> <li>- Excelencia universitaria.</li> <li>- Continuidad y creación de nuevos proyectos inclusivos.</li> <li>- Docentes capaces de atender la diversidad en el aula universitaria.</li> <li>- Estudiantes universitarios sensibilizados y conocedores de la diversidad a partir de la propia experiencia.</li> <li>- Formación para estudiantes de la UdG y personas con discapacidad intelectual de la Fundación TRESA en diferentes competencias.</li> <li>- Formación para formadores sobre la accesibilidad y la discapacidad.</li> <li>- La posibilidad de presentar y ser aceptado el proyecto en la próxima versión de un programa cofinanciado por Fundación ONCE y el Fondo Social Europeo (FSE) para mejorar la inserción laboral de las personas con discapacidad intelectual, luego de la aplicación del plan piloto.</li> </ul>
<b>Debilidades</b>	<b>Amenazas</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Falta de accesibilidad para desarrollar programas formativos simultáneamente.</li> <li>- No existe remuneración para formadores, puede generar desmotivación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discontinuidad del proyecto.</li> <li>- Falta de participación de personas con discapacidad intelectual y apoyo de diferentes fundaciones.</li> </ul>

En resumen, las oportunidades que en principio deja ver el análisis son altamente positivas acompañadas de las fortalezas que permitirían llevar a la práctica el proyecto. A partir de este primer análisis y organización de la información se plantean objetivos a mediano y a largo plazo que posibilita tener una mirada posterior al curso formativo luego de su aplicación.

- Desarrollar un crecimiento de sensibilización y participación de la comunidad universitaria.
- Continuar con el desarrollo del proyecto a través de la motivación, sensibilización y compromiso con una sociedad diversa.
- PRINPAR es un proyecto piloto con altas expectativas para abrir espacios de participación como un modelo reproducible en toda la comunidad universitaria en convocatorias posteriores de la Fundación ONCE.
- Atender a los requerimientos y las necesidades de personas con discapacidad intelectual para su inclusión en el contexto universitario.
- Efectuar el seguimiento del proyecto, verificando éxitos y retos que permitan garantizar la calidad de PRINPAR.

Esa importante mencionar, que los objetivos proyectados a mediano y largo plazo se han ido cumpliendo progresivamente. La inclusión de este análisis en el capítulo 3 brinda una fundamentación sólida y detallada sobre las estrategias seleccionadas y las acciones propuestas en el curso formativo. Además, refuerza la importancia de una planificación estratégica basada en información objetiva y una comprensión clara del contexto en el que se desarrolla el proyecto.

El proyecto piloto ha servido de base para la creación de un nuevo curso formativo presentado a la Fundación ONCE con financiamiento.

### **3.8 Síntesis de los resultados de las percepciones de las personas con discapacidad intelectual, profesores universitarios y responsables académicos de la fase de diagnóstico**

Los resultados de la investigación indicaron que entre los desafíos de la inclusión está la ausencia de flexibilidad y adaptabilidad en el ámbito educativo, las pruebas complejas de selectividad para el acceso de estudiantes con discapacidad intelectual a la universidad y el desconocimiento de esta condición. A partir de las barreras, se indican como estrategias potenciadoras los proyectos individualizados de tutorización para estudiantes con discapacidad intelectual, la flexibilidad de los procesos de incorporación a la universidad y el diseño de itinerarios abiertos para el apoyo en la participación en la universidad. De este modo, el trabajo expone que el proceso inclusivo en la educación universitaria aún tiene un camino por recorrer para que las personas con DI puedan ejercer su derecho a la educación.

También inciden en las barreras de acceso que puede encontrar una persona con discapacidad intelectual en la inclusión universitaria y plantean estrategias para construir una Universidad más inclusiva desde diferentes miradas: responsables de centros docentes y personas con discapacidad intelectual. Con todo lo anterior mencionado, se pudo llegar a algunas conclusiones que intentan resaltar la importancia de la inclusión en la universidad de jóvenes con discapacidad intelectual y el desarrollo de los programas de formación universitaria como un aporte altamente positivo en un proceso inclusivo, de acuerdo con todos los participantes de la investigación, esto contribuye al hecho de tener opciones para acceder a la universidad como un avance bastante aceptable para la inclusión. Bowman y Skinner (1994) señalan que la inclusión de estudiantes con discapacidad no sería posible sin el comité de profesores y estudiantes, porque son las personas que dicen "sí" a la participación de los estudiantes en sus clases y que accedan a hacerlo funcionar.

Para garantizar la igualdad de oportunidades y facilitar la inclusión de los estudiantes con discapacidad es necesario incorporar los principios de educación inclusiva y diseño universal a las políticas y prácticas de la universidad basadas en el modelo social de la discapacidad, que reconoce que la sociedad (en este caso, la universidad), genera barreras que dificultan o impiden la inclusión de los estudiantes con DI, sin dejar de reconocer y responder las necesidades de todos los estudiantes (Moriña, 2017; Runswick-Cole, 2011).

Un aspecto crucial para la participación de las personas con discapacidad intelectual en la Universidad es la demanda de la corresponsabilidad de los distintos agentes y el diseño coordinado de estrategias que incidan en el ámbito educativo y social del contexto universitario; donde no sólo los estudiantes con discapacidad se pueden “beneficiar” de la experiencia de la educación inclusiva, sino que también los procesos de enseñanza y aprendizaje sean enriquecidos por la diversidad en las aulas. En definitiva, es imprescindible seguir construyendo una universidad inclusiva que pueda atender a jóvenes con DI, esto apoya a construir una universidad más sensible y accesible para la diversidad.

## **TERCERA PARTE**

### **DISEÑO DE UN PROYECTO EDUCATIVO PILOTO Y RESULTADOS DE UNA EVALUACIÓN COMPRENSIVA**

La tercera parte de la tesis responde al:

**Objetivo 3:** Diseñar, aplicar y evaluar un proyecto educativo dirigido a personas con discapacidad intelectual en la Universidad de Girona con miras a mejora.

Este apartado está compuesto por dos capítulos:

- **CAPÍTULO 4: PROGRAMA EDUCATIVO PILOTO PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN LA UNIVERSIDAD: “PROYECTO INCLUSIVO DE PARTICIPACIÓN” (PRINPAR)**
- **CAPÍTULO 5. EVALUACIÓN COMPRENSIVA DE UN PROYECTO EDUCATIVO PILOTO**
- **CAPÍTULO 6. RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN COMPRENSIVA DEL PROYECTO PILOTO**

## 4 CAPÍTULO 4. DISEÑO Y DESARROLLO DE UN PROGRAMA FORMATIVO PILOTO PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN LA UNIVERSIDAD: “PROYECTO INCLUSIVO DE PARTICIPACIÓN” (PRINPAR)

### 4.1 Introducción

Después de llevar a cabo la evaluación diagnóstica presentada en el capítulo tres, se obtuvieron resultados valiosos relacionados con las barreras y las estrategias educativas más relevantes para la promoción de la educación inclusiva de personas con discapacidad intelectual en el ámbito universitario. Además, se pudo determinar el FODA (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas) del contexto en el que se llevará a cabo la propuesta piloto.

En este momento, nos adentramos en el capítulo 4, donde se expone el diseño de un programa educativo piloto que se lo denominó "**Proyecto Inclusivo de Participación**" (PRINPAR). Este programa incluyó el **I Curso Formativo enfocado en el Desarrollo de Competencias Sociales, Digitales y de Emprendimiento para jóvenes con Discapacidad Intelectual (DI)**. PRINPAR fue implementado como un programa educativo piloto dentro del contexto de la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad de Girona, llevándose a cabo durante el ciclo lectivo de febrero a junio de 2019. Se presentan todos los elementos que conformaron al proyecto para que se lleve a la práctica, la justificación del proyecto, objetivos, el plan de estudio del Curso Formativo, el enfoque de la propuesta, la formación al profesorado universitario, tutoría, mentoría y evaluación a los beneficiarios.

Este capítulo responde a la primera parte del objetivo tres de la investigación: Elaborar un programa educativo dirigido a personas con discapacidad intelectual en la Facultad de Educación y Psicología con miras a mejora.

Este capítulo pretende dar respuesta a los siguientes cuestionamientos:

- ¿De qué forma se puede fomentar y facilitar la participación de personas con discapacidad intelectual en la universidad?
- ¿Cuál es la estructura y contenido que debe tener un programa educativo diseñado específicamente para personas con discapacidad intelectual?
- ¿Qué competencias y contenidos son fundamentales para incluir en el plan de estudios del Curso Formativo destinado a personas con discapacidad intelectual?
- ¿Cuáles son las mejores formas de evaluación para medir el progreso y el logro de los objetivos en programas formativos dirigidos a personas con discapacidad intelectual?

Las actividades que se llevaron adelante para cumplir el objetivo fueron las que se detallan a continuación:

- Se presenta una primera propuesta de un programa formativo llamado Proyecto Inclusivo de Participación, con sus siglas PRINPAR, que tiene como objetivo principal brindar un curso formativo diseñado específicamente para personas con discapacidad intelectual, pero con un enfoque inclusivo.
- Se lleva a cabo un proceso de validación en colaboración con expertos en Discapacidad Intelectual de la Universidad de Girona y profesionales de la Fundación TRESA, quienes se dedican al empleo con apoyo. Juntos, revisan y evalúan el plan de estudios del curso formativo y otros componentes del proyecto para asegurar la pertinencia en las competencias que respondan las necesidades de las personas con discapacidad intelectual.

- Se establecen los objetivos del proyecto piloto, los cuales abarcan el curso formativo en sí mismo, la implementación de mentorías y la tutoría de acompañamiento. Estos objetivos se orientan a proporcionar un ambiente de aprendizaje inclusivo con apoyo y seguimiento personalizado durante el proyecto.

#### 4.2 Justificación de la creación del proyecto educativo piloto

Para Uditsky y Hughson (2006) la accesibilidad a la educación superior o la participación en algún curso formativo para jóvenes con discapacidad intelectual se considera una actividad de elevada importancia y muy respetable. Su participación hace que los jóvenes sean vistos como estudiantes en la universidad, entablando nuevos contactos sociales, conociendo ambientes y personas nuevas, realizando cursos formativos, además de favorecer a la sensibilización de la comunidad universitaria y especializar a la vez a docentes universitarios sobre la inclusión de las personas con DI en las aulas universitarias. Con los resultados de la investigación diagnóstica se ha podido determinar que con las sugerencias de los diferentes actores de la comunidad universitaria y la revisión bibliográfica desarrollada tanto en el capítulo 1 como en el capítulo 2 de la investigación ha permitido tener directrices para considerar al momento de realizar el diseño, planificación y aplicación de un programa educativo dirigido a jóvenes con discapacidad intelectual como el primer proyecto piloto de la Universidad de Girona y entre los primeros propuestos a nivel de Cataluña.

Luego de la presentación de los resultados y la revisión bibliográfica se determina considerar entre las estrategias sugeridas para motivar la participación de jóvenes con discapacidad intelectual, **el diseño, desarrollo y evaluación de un programa educativo formativo para personas con discapacidad intelectual en la universidad**. Este proyecto educativo se elabora con el respaldo de la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad de Girona y la participación de jóvenes con discapacidad intelectual de la Fundación TRESA. El interés para el desarrollo del programa parte desde la investigación respecto a las posibles soluciones que permitan la participación académica de personas con discapacidad intelectual, expuesta en el apartado anterior explicando que la investigación diagnóstica permitió identificar las principales barreras y desafíos que pueden encontrarse las personas con discapacidad intelectual en la educación superior; así también los tipos de apoyo necesarios para llevar adelante el proceso inclusivo en la educación superior, para concluir respecto a la importancia de la corresponsabilidad de los distintos agentes y el diseño coordinado de estrategias que incidan en el ámbito educativo y social del contexto universitario (Mejía y Pallisera, 2020).

En la actualidad, la universidad se configura como un ambiente no meramente científico y de aprendizaje; también surge el interés de entregar un aporte significativo al ámbito social. Un estudio realizado por la Fundación Universia (2016) indica que existe un incremento de universitarios con discapacidad, a pesar de ser en un porcentaje bajo, este incremento es más evidente en universidades públicas. Dentro de este orden de ideas, las universidades apuestan por introducir contenidos formativos para personas con discapacidad con una materia transversal en sus diferentes planes de estudio.

Es así como este programa fue pensado desde dos ejes estratégicos 2030 (ONU, 2015), que comprometen a la práctica de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, en especial al objetivo 4 y 11 vinculados, el primero, a garantizar una educación inclusiva, y el segundo a la reducción de desigualdades. En **primer lugar**, está en dar una respuesta ágil y dinámica a las necesidades de la sociedad como un nuevo contexto disruptivo, en la creación e



innovación de formación continuada, en este caso para la atención a la diversidad en el aula. En **segundo lugar**, es la construcción de una Universidad con entidad social, académica, responsable, solidaria, que acciona sobre el entorno y coopera al desarrollo de la sociedad con sentido a la singularización (Universidad de Girona, 2021). Sobre la comunidad universitaria, se pretende desarrollar en una comunidad de respeto con las personas y la diversidad, es decir, hacia la igualdad de oportunidades mediante la inclusión.

Con relación a este proyecto, se propone el modelo mixto-híbrido de los tres tipos de modelos de Educación Postsecundaria que se puede encontrar: 1) el mixto o híbrido 2) sustancialmente separado y 3) totalmente incluido. Para el programa inclusivo de participación, PRINPAR de ahora en adelante, se fijó mayor atención en la propuesta de tipo mixto o híbrido (D. Hart et al., 2006), caracterizado por la participación de jóvenes con discapacidad intelectual en actividades sociales, clases académicas en un aula universitaria con la interacción de estudiantes sin ninguna condición de discapacidad y también en clases con otros estudiantes con discapacidad.

### 4.3 Participantes del proyecto inclusivo de participación

Este programa se desarrolla en la Universidad de Girona, con apoyo de la Facultad de Educación y Psicología, respaldado por el grupo de Investigación en Diversidad<sup>5</sup> con el primer programa educativo piloto para personas con discapacidad intelectual en la universidad. Sobre los participantes beneficiarios se realiza la convocatoria y participación de las personas con discapacidad intelectual que asisten a la Fundación TRESA (Treball amb suport) (<https://fundaciotresc.org/>). Esta Fundación se une a la propuesta y abre las puertas de sus instalaciones para presentar el proyecto piloto y realizar la convocatoria. Es así como 14 jóvenes con discapacidad intelectual parte de la Fundación TRESA, se suman a este proyecto.

Mientras tanto, se contactan profesores universitarios que desempeñen el rol de formadores del curso. Los formadores del curso fueron profesores de la Institución de educación superior, Universidad de Girona de la Facultad de Educación y Psicología, y profesionales encargados de departamentos específicos como biblioteca, servicio de deportes y servicio social y una profesora de la Fundación TRESA. Así también, se cuenta con la participación de estudiantes universitarios que compartirán con personas con discapacidad intelectual en las sesiones inclusivas de los distintos grados de la Facultad: Maestro de infantil, Educación Social, Doble titulación y Trabajo Social. Todos los participantes se suman bajo su propia voluntad.

### 4.4 Temporalización del proyecto piloto

Este proyecto funcionó desde enero a julio de 2019, mientras que el curso formativo, desde el 9 de febrero a 26 de junio del 2019. Se desarrolla el proyecto con la participación de 14 jóvenes con discapacidad intelectual, todos ellos usuarios de la Fundación TRESA. El programa tuvo una duración de 80 horas distribuidas semanalmente entre una y dos horas, a lo largo de cuatro meses en las instalaciones de la Facultad de Educación y Psicología.

---

<sup>5</sup> El Grup de recerca en Diversitat de la Universitat de Girona se centra en investigar aspectos relacionados con la vida independiente, la vida en pareja y la inclusión de las personas con DI. Para más información, puede consultarse en <https://recercadiversitat.wixsite.com/diversitat>

#### 4.5 El empleo del isologo en el Proyecto para la identificación visual

En el marco de la investigación, se otorgó una gran importancia a la creación de una imagen identificatoria para el proyecto, con el objetivo de lograr una identificación. Para este propósito, se contó con el valioso apoyo de un profesional de diseño gráfico. El resultado de esta colaboración fue la creación de un isologo, o logo, específicamente diseñado para el proyecto. En este isologo, se plasmó de manera visual y simbólica el objetivo central del proyecto, con el fin de transmitir de forma efectiva su propósito y enfoque.

A continuación, se presenta el isologo elaborado, que se convierte en la representación gráfica del proyecto. Este logo ayudó a establecer una conexión visual con los participantes, colaboradores y personas ajenas al proyecto, fortaleciendo así el impacto y alcance del proyecto en su conjunto.

#### **Figura 9**

*Isologo del Proyecto Inclusivo de participación*



Nota. El Isologo fue creado con el apoyo de un profesional en el área de diseño en el que se plasmó la imagen de la Universidad de Girona y de un proyecto nuevo que pretendió la inclusión en el ámbito educativo de jóvenes con discapacidad intelectual

#### 4.6 Plan de estudio del programa educativo PRINPAR para jóvenes con discapacidad intelectual

Para las competencias del proyecto inclusivo de participación PRINPAR se efectúa la indagación de diferentes programas formativos para personas con discapacidad intelectual a partir del análisis de nueve programas, resultado de la revisión y análisis de los programas formativos existentes, profundizado en el Capítulo 2. A modo de recordatorio, de los resultados de esta investigación diagnóstica, se identificaron que las competencias coincidentes ente los nueve programas son los siguientes: tecnología, social/emocional, contabilidad, comunicación-sociedad, oficina-laboral. Autonomía-comunicación, práctica, idioma, específico del programa.

De las nueve competencias identificadas, tres de ellas se destacaron como las más recurrentes: la competencia tecnológica, el prácticum, y la competencia de autonomía y contabilidad. Tras un minucioso análisis de las asignaturas que conforman las mallas curriculares de las diferentes carreras de la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad de Girona, se logró generar una coincidencia entre estas competencias y las

sesiones del plan de estudio, alineándose también con los objetivos de aprendizaje de las asignaturas que son responsabilidad de los profesores participantes en esta investigación.

De estas 9 competencias, fueron tres de ellas las más recurrentes: el tecnológico, el prácticum, el de autonomía y contabilidad. Es así como se consideran como tres competencias para el plan del curso formativo a partir de un análisis minucioso sobre las asignaturas que comporta las mallas de las diferentes carreras de la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad de Girona y generar una coincidencia con las sesiones del plan de estudio y los objetivos de aprendizaje de las asignaturas de los que son responsables los profesores participantes de este trabajo investigativo. Es así, que la propuesta del plan de estudio se desarrolla a partir de tres competencias: 1) social, 2) digital, y 3) sentido de iniciativa y emprendimiento que se describe en los siguientes apartados. En la siguiente tabla 9 se indica la primera versión de lo que fue el plan de estudios del Curso Formativo.

**Tabla 9**

*Primera versión del plan de estudio para el Curso Formativo para las personas con discapacidad intelectual del programa PRINPAR*

<b>Competencias</b>	<b>Objetivos de Aprendizaje</b>	<b>Contenidos</b>
1. Competencias sociales: autonomía e iniciativa personal	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollar habilidades comunicativas y sociales en diferentes entornos</li> <li>- Resolver conflictos a través de la interacción.</li> <li>- Reforzar valores, actitudes y habilidades para el desarrollo personal.</li> <li>- Desarrollar el autoconocimiento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Autoconcepto y autoimagen</li> <li>- Manejo emocional: Control emocional. Identificación de sentimiento</li> <li>- Las habilidades sociales en el contexto de la amistad.</li> <li>- Comunicación oral (escucha activa, asertividad, empatía, interacción en situaciones comunicativas).</li> <li>- Resolución de Conflicto.</li> <li>- Valores personales y sociales.</li> </ul>
2. Competencia en manejo de la información y competencia digital	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconocer, aplicar y gestionar material digital.</li> <li>- Lograr una mejor comprensión de recursos digitales.</li> <li>- Hacer uso de estrategias para la producción de material digital.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocimiento entorno Web de la Universidad de Girona.</li> <li>- Introducción a recursos digitales.</li> <li>- Manejo y gestión de recursos digitales</li> <li>Tipo de recursos: Aplicaciones que facilitan la vida cotidiana y relaciones sociales</li> </ul>

Competencias	Objetivos de Aprendizaje	Contenidos
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diseñar recursos digitales que promuevan el aprendizaje.</li> <li>- Adquirir recursos para la búsqueda y manejo de la información.</li> <li>- Adquirir herramientas y actitud crítica para regular el buen uso de las nuevas tecnologías.</li> <li>- Adquirir herramientas y recursos para la gestión de aspectos de la vida cotidiana y relaciones sociales.</li> </ul>	(gestión personal- calendarios, blocs de notas, ubicación, desplazamiento, comunicación, redes sociales, correos, gestión de ocio y tiempo libre, plataformas para comprar entradas, buscador de actividades sociales Aplicaciones artísticas/culturales: fotografía, videos, música, etc. <ul style="list-style-type: none"> <li>- Manejo y gestión de                redes sociales.</li> </ul>
3. Sentido de emprendimiento y trabajo en equipo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollar el sentido de emprendimiento.</li> <li>- Potenciar las habilidades comunicativas en un grupo de trabajo.</li> <li>- Desarrollar la habilidad para trabajar individualmente y en equipo.</li> <li>- Adquirir estrategias y herramientas para la participación social.</li> <li>- Conocer las posibilidades y habilidades individuales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El liderazgo</li> <li>- Tipos de líder</li> <li>- Trabajo en equipo y resolución de conflictos</li> <li>- Herramientas para trabajar en equipo</li> <li>- Organización y planificación del tiempo.</li> <li>- Autoconocimiento de puntos fuertes y débiles.</li> <li>- Derechos Humanos.</li> </ul>

*Nota.* En la tabla se muestra el primer plan de estudio del proyecto inclusivo de participación (PRINPAR) que fue consensuado y validado por profesionales de la Fundación TRESA, la investigadora y tutora de este presente trabajo.

Los principales ajustes que se realizaron, después de una revisión y análisis por expertos de la Fundación TRESA, así como la investigadora y tutora de este trabajo, se centraron en ajustes de forma y denominación tanto en los objetivos de aprendizaje como en los contenidos. En la tabla se especifican los contenidos de cada competencia, los dos primeros con tres objetivos de aprendizaje y el último con cuatro. Respecto a los contenidos, fueron validados por profesionales especialistas de la Fundación TRESA. En este proyecto cada contenido se refiere a la sesión clase en el que se abordará el tema propuesto.

Los principales ajustes que se realizaron surgieron después de una minuciosa revisión y análisis por parte de expertos de la Fundación TRESA, así como la investigadora y tutora

de este trabajo. Estos ajustes se centraron en aspectos de forma, incluyendo los objetivos de aprendizaje y los contenidos, con especial énfasis en su concreción. En la tabla 10 se detallan los contenidos de cada competencia, con sus objetivos de aprendizaje correspondientes.

El plan de estudio estuvo conformado por tres competencias: 1) Competencia social, 2) competencia digital y 3) competencia de emprendimiento y trabajo en equipo. La **competencia social** está conformada por cinco contenidos: 1) las habilidades sociales en el contexto de la amistad, 2) manejo emocional, 3) resolución de conflictos, 4) asertividad, 5) expresiones y manejo emocional. La **competencia digital** constituida por 6 contenidos: 1) Introducción a recursos digitales, 2) manejo y gestión de redes sociales, 3) tipos de recursos digitales, 4) los textos digitales, 5) producción de recursos digitales, 4) accesibilidad de herramientas digitales. Por último, la **competencia de emprendimiento y trabajo en equipo** formada por: 1) Liderazgo, 2) trabajo en equipo, 3) herramientas para trabajar en equipo, 4) Organización y planificación del tiempo, 5) Autoconocimiento de puntos fuertes y débiles.

Es importante mencionar que los contenidos fueron validados por profesionales especialistas de la Fundación TRESA, asegurando su pertinencia y adecuación al enfoque del proyecto. En el marco de este proyecto, cada contenido hace referencia a una sesión de clase específica en la que se abordará el tema propuesto

#### **Tabla 10**

*Cuadro descriptivo de los contenidos del plan de estudio, versión final, del I Curso Formativo en Desarrollo de competencias sociales, digitales y de emprendimiento*

<b>Contenidos del I Curso Formativo en Desarrollo para competencias sociales, digitales y de emprendimiento.</b>		
<b>Bloque temático</b>	<b>Objetivo de aprendizaje</b>	<b>Contenidos</b>
1. Competencias Sociales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollar habilidades sociales.</li> <li>- Resolver conflictos a través de la interacción.</li> <li>- Reforzar valores, actitudes y habilidades para el desarrollo personal.</li> </ul>	1.1 Las habilidades sociales en el contexto de la amistad. 1.2 Manejo emocional. 1.3 Resolución de conflictos. 1.4 Asertividad. 1.5 Expresiones y manejo emocional.
2. Competencias Digitales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconocer, aplicar y gestionar material digital.</li> <li>- Lograr una mejor comprensión de recursos digitales.</li> <li>- Hacer uso de estrategias para la producción de material digital.</li> <li>- Diseñar recursos digitales que promuevan el aprendizaje.</li> </ul>	2.1 Introducción a recursos digitales. 2.2 Manejo y gestión de redes sociales. 2.3 Tipos de recursos digitales. 2.4 Los textos digitales. 2.5 Producción de recursos digitales. 2.6 Accesibilidad de herramientas digitales.
3. Sentido de emprendimiento y trabajo en equipo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollar el sentido de emprendimiento.</li> <li>- Potenciar las habilidades comunicativas en un grupo de trabajo.</li> <li>- Desarrollar la habilidad para trabajar individualmente y en equipo.</li> <li>- Conocer las posibilidades y habilidades individuales.</li> </ul>	3.1 Tipos de líder 3.2 Trabajo en equipo. 3.3 Herramientas para trabajar en equipo. 3.4 Organización y planificación del tiempo. 3.5 Autoconocimiento de puntos fuertes y débiles.

#### **4.6.1 Competencias sociales**

Las habilidades sociales (Vygotsky, 1978) permiten al ser humano a actuar de manera competente frente a situaciones de la vida cotidiana y con el ambiente que le rodea, favoreciendo con un intercambio de comunicación, empatía, asertividad, entre otros. Es por tal motivo que creemos importante reforzar estas capacidades que beneficia al individuo en relaciones interpersonales sanas y positivas. La interacción entre sus pares y la convivencia en un aula diversa será el primer paso junto con el desarrollo de esta competencia como parte del éxito del curso.

#### **4.6.2 Competencias Digitales**

El uso de material digital hoy en día es una prioridad en la adquisición de nuevos aprendizajes y acceso a la información. En tal sentido se consideró como competencia importante que debe sin duda sacar provecho de todos los beneficios que trae consigo. Esta

competencia permitiría el uso de actuales herramientas tecnológicas y el desarrollo de destrezas que faciliten el acceso a las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC).

#### 4.6.3 Sentido de emprendimiento y trabajo en equipo

El autoconocimiento, el conocimiento del otro y el conocimiento de un grupo permitirán un trabajo productivo, proactivo y emprendedor con resultados positivos. En este bloque curricular se buscó el desarrollo de habilidades de comunicación grupal y la construcción de un conocimiento propio.

#### 4.7 El plan de estudio del proyecto y la correspondencia con las asignaturas de grado

En este orden, el plan de estudio del I Curso Formativo estableció una vinculación estratégica del contenido de aprendizaje con las asignaturas de grado correspondientes, permitiendo así una adecuada adaptación y alineación del proyecto. Esta cuidadosa vinculación facilitó significativamente la organización del cronograma para el desarrollo de las sesiones del curso. De manera específica, cada contenido fue asignado a la asignatura de grado que mejor se ajustaba y complementaba dicho contenido. Esta sinergia entre el Curso Formativo y las asignaturas académicas favoreció una experiencia educativa con enfoque mixto-híbrido (D. Hart et al., 2006).

En la tabla 11, se presentan en detalle los contenidos del I Curso Formativo, estableciendo su vinculación con las asignaturas de apoyo, además de asignar una denominación según el tipo de sesión: inclusiva o específica. Las sesiones de tipo inclusivo hacen referencia a aquellas en las cuales se logró una convergencia entre los contenidos del curso y las asignaturas académicas regulares, permitiendo que los jóvenes con discapacidad intelectual compartieran un aula universitaria con otros estudiantes universitarios.

Por otro lado, las sesiones de tipo específico se desarrollaron de manera particular y exclusiva para el grupo de jóvenes participantes del proyecto PRINPAR. En estas sesiones, se brindó una atención más personalizada y adaptada a las necesidades individuales de los participantes con discapacidad intelectual, permitiendo un enfoque más especializado y centrado en sus metas y capacidades.

**Tabla 11**

*Contenidos del I Curso Formativo con la asignatura de grado de apoyo de la Facultad de Educación y Psicología*

Competencia	Contenido	Tipo de sesión	Asignatura de Apoyo	Grado y Nivel
1. Competencia social	1.1.1 Las habilidades sociales en el contexto de la amistad.	Específica	No aplica en sesiones específicas	No aplica en sesiones específicas
	1.1.2 Derechos y	Inclusiva	Promoción de la Autonomía	Tercer año Educación Social.

Competencia	Contenido	Tipo de sesión	Asignatura de Apoyo	Grado y Nivel	
	participación social.				
	1.1.3 Resolución de conflictos.	Inclusiva	Técnicas y estrategias de mediación.	Tercer y cuarto año Educación Social.	
	1.1.4 Derechos Humanos.	Inclusiva	Acción socioeducativa en contextos de vida cotidiana.	Segundo año Educación Social.	
	1.1.5 Participación en espacios deportivos.	Inclusiva	Espacio de deportes	No aplica en sesiones específicas	
	1.1.6 Derechos y participación social.	Inclusiva	Promoción de la Autonomía	Tercer año Educación Social.	
<b>1. Competencia Social</b>	1.2 Relaciones intrapersonales	1.2.1 Valores personales y sociales.	Específica	No aplica en sesiones específicas	No aplica en sesiones específicas
		1.2.2 Habilidades para la vida	Inclusiva	Infancia, salud y alimentación	Primer año Maestro de infantil
		1.2.3 Habilidades para la vida: Seguridad y prevención de accidentes	Inclusiva	Infancia, salud y alimentación	Primer año Maestro de infantil
		1.2.4 La autodefensa en el contexto del ejercicio de los derechos.	Inclusiva	Programas y herramientas de acción socioeducativa	Segundo año Educación Social.
		1.2.5 La autodefensa en el contexto del ejercicio de los derechos	Inclusiva	Programas y herramientas de acción socioeducativa	Segundo año Educación Social



Competencia	Contenido	Tipo de sesión	Asignatura de Apoyo	Grado y Nivel
2. Competencia en manejo de la información y competencia digital.	2.1 Introducción a recursos digitales	Inclusiva	Procesos contextos educativos	y Segundo año Doble titulación
	2.2 Manejo y gestión de recursos digitales	Inclusiva	Procesos contextos educativos	y Segundo año Doble titulación
	2.3 Explorar habilidades con recursos digitales.	Específica	No aplica en sesiones específicas	en No aplica en sesiones específicas
	2.4 Explorar habilidades con recursos digitales.	Específica	No aplica en sesiones específicas	en No aplica en sesiones específicas
	2.5 Recursos de búsqueda	Específica	Departamento de Biblioteca	No aplica en sesiones específicas
3. Competencia de emprendimiento y trabajo en equipo.	3.1 Organización de los servicios sociales	Inclusiva	Servicios Sociales	Tercer año Educación Social
	3.2 Rol de los usuarios en los servicios sociales.	Inclusiva	Servicios Sociales	Tercer año Educación Social
	3.3 Procesos de transición	Inclusiva	Optativa Programa de transición de la vida activa	Tercero y cuarto año Educación Social.
	3.4 Dispositivos y soportes en los procesos de transición	Inclusiva	Optativa Programa de transición de la vida cotidiana	Tercero y cuarto año Educación Social.
	3.5 Trabajo en equipo	Inclusiva	El aprendizaje del estudiante universitario 1	Primer año Educación Social
	3.6 Comunicación oral y	Inclusiva	El aprendizaje del estudiante universitario 1	Primer año Educación Social

Competencia	Contenido	Tipo de sesión	Asignatura de Apoyo	Grado y Nivel
	capacidad crítica			
	3.7 Servicios a la comunidad a través del voluntariado	Específica	Departamento de compromiso social	No aplica en sesiones específicas
	3.8 Habilidades vinculadas al liderazgo y al trabajo en equipo	Inclusiva	El aprendizaje del estudiante universitario 2	Segundo año Educación Social.

Este enfoque de vinculación entre el plan de estudio y las asignaturas de grado fue fundamental para proporcionar una experiencia formativa integral y con sentido, donde los participantes pudieron adquirir conocimientos y habilidades que se conectan directamente con el desarrollo académico de los estudiantes universitarios y de jóvenes con discapacidad intelectual.

#### 4.8 El enfoque educativo para el Curso Formativo

El enfoque del programa educativo es de tipo inclusivo considerando al Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) (Meyer et al., 2012) como una herramienta y conjunto de estrategias para el planteamiento didáctico de la docencia inclusiva que responda a las necesidades formativas de todos los alumnos que conforman el aula así como en la formación del profesorado universitario (Salinas et al., 2013). El DUA plantea tres principios que permiten al docente crear un ambiente inclusivo, el primer principio refiere a la accesibilidad y alcance de la información sobre distintos tipos de aprendizaje, el segundo principio trata de proporcionar un sinnúmero de formas de expresión que el sujeto pueda obtener la información que sabe y un tercer principio sobre la implicancia y motivación a los sujetos para el interés del aprendizaje.

Esto quiere decir, que el docente ha de ser quien ofrezca un abanico de posibilidades para el acceso, expresión y comprensión resulta beneficioso para la diversidad del aula. Con estos principios PRINPAR dio su primer paso creando este curso formativo sobre planteamientos universales del aprendizaje para ofrecer distintas alternativas para acceder a la información y el aprendizaje para todos los estudiantes. En coincidencia con lo que propone De Asís Roig (2005) al afirmar que la accesibilidad puede obtenerse con el empleo de diferentes estrategias priorizando no solo a un segmento del colectivo sino el diseño para todos.

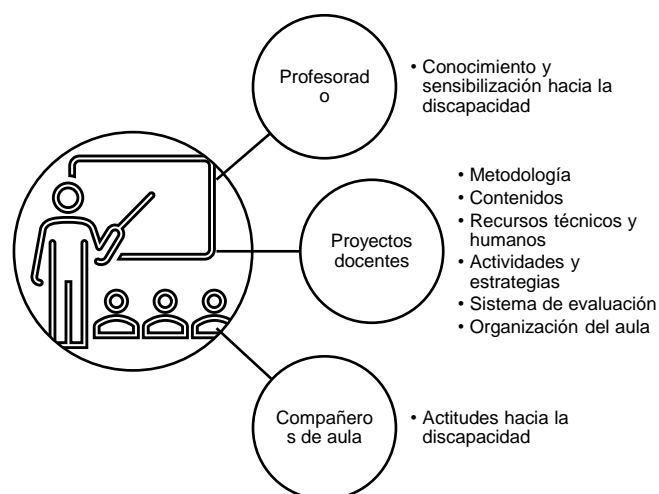
#### 4.9 La formación al profesorado del proyecto inclusivo de participación de la Universidad de Girona

La falta de preparación para la enseñanza inclusiva puede ser el resultado de lagunas en los conocimientos de los docentes sobre pedagogía y otros aspectos de la inclusión

(UNESCO, 2020, p. 117). Es de gran relevancia considerar a la formación del profesorado para la educación inclusiva como uno de los elementos importantes para erradicar la desigualdad, no solo en su ejercicio sino en su formación inicial como futuro docente (Mejía, 2023). Moriña (2019) en su libro sobre la *Formación del profesorado para una educación inclusiva en la universidad*, hace mención importante respecto que los elementos fundamentales en las aulas y estas son: el profesorado, proyectos de docentes y los compañeros de aula. Los primeros de la lista pueden significar una barrera o un apoyo en el proceso del aprendizaje y la inclusión, de acuerdo con los aportes de universitarios con discapacidad explican que la predisposición del profesorado como facilitador y sobre todo con buena voluntad ha influenciado de manera positiva en su formación.

Estamos de acuerdo con la importancia del aporte en lo que respecta a la formación del profesorado, ya que es uno de los resultados clave de la investigación previa y que como estrategia es que los docentes deben estar preparados para enseñar a todos los alumnos (Mejía, 2023). Sin embargo, para adaptar la enseñanza a las necesidades y la situación de los alumnos, no basta con dotar a los docentes de conocimientos y competencias (UNESCO, 2020, p. 166). Siendo conscientes de diferentes necesidades como la elevada proporción de alumnos por docente, la falta de apoyo educativo, las redes profesionales de docentes poco sólidas y la escasa autonomía en cuanto a los contenidos pueden impedir a los educadores crear aulas inclusivas. Hemos creído oportuno el **acompañamiento al profesorado antes, durante y después de la planificación clase** y resolver dudas o dificultades que puedan presentarse en el camino y puedan ser resueltas con los recursos que contaba el proyecto piloto en ese momento. Este acompañamiento realiza la investigadora con una encuentro individual de forma presencial con el profesorado para la invitación al curso formativo, explicado a detalle a continuación, el acompañamiento y guía para la planificación de la clase o sesión, así como su previa revisión y retroalimentación, como fin de acompañamiento se realiza la retroalimentación de la planificación puesta en práctica resultando en una autoevaluación del profesor y evaluación por parte del profesorado al proyecto concerniente a los ajustes y mejoras para el acompañamiento.

La siguiente figura indica aquellos elementos que intervienen en el aula y estos cómo inciden en una práctica inclusiva efectiva. En este marco de la investigación la efectividad atribuimos al hecho que todos los estudiantes, sin distinción, aprendan significativamente el propósito de la sesión clase. Se indica el rol del profesorado que más sopesa en la dinámica del aula pues la capacitación de docentes centrada en la inclusión puede ejercer un efecto positivo en las actitudes frente a esta cuestión (UNESCO, 2020, p. 159), sin olvidar a los compañeros del aula como agentes que inciden en el proceso inclusivo (Mejía y Pallisera, 2021), así como sus percepciones y actitudes frente a un compañero con discapacidad (Mejía y Ullauri, 2021). Se resalta las estrategias didácticas empleadas por el profesor y la dinámica de la clase que permita interactuar entre sus pares y directamente con el profesor.

**Figura 10***Elementos en una aula inclusiva*

*Nota.* La información se basó de los aportes de Moriña (2019, p.38) en su libro *Formación del profesorado para una educación inclusiva en la universidad*. El icono presentado en la figura (profesor de pies con puntero) es tomado de Microsoft Word.

Los docentes son uno de los pilares de un sistema de educación inclusiva. A medida que los sistemas educativos acogen poblaciones estudiantiles más diversas, las aulas se transforman (UNESCO, 2020). Frente a lo anterior expuesto, con la intención de entregar herramientas que permitan al profesorado gestionar el aula con estudiantes con discapacidad previo a la aplicación del curso formativo, se diseña un curso virtual por la investigadora, construido en la plataforma Moodle® de la Universidad de Girona, se gestiona este espacio desde el decanato de la Facultad de Educación y Psicología con la gestión de apoyo del servicio informático. Este curso estuvo dirigido a profesores participantes del proyecto. A este curso formativo se le denomina: Personas con discapacidad intelectual en el aula universitaria.

**Figura 11**

*Curso para formadores: Personas con discapacidad intelectual en el aula universitaria. Entorno de la plataforma del curso*



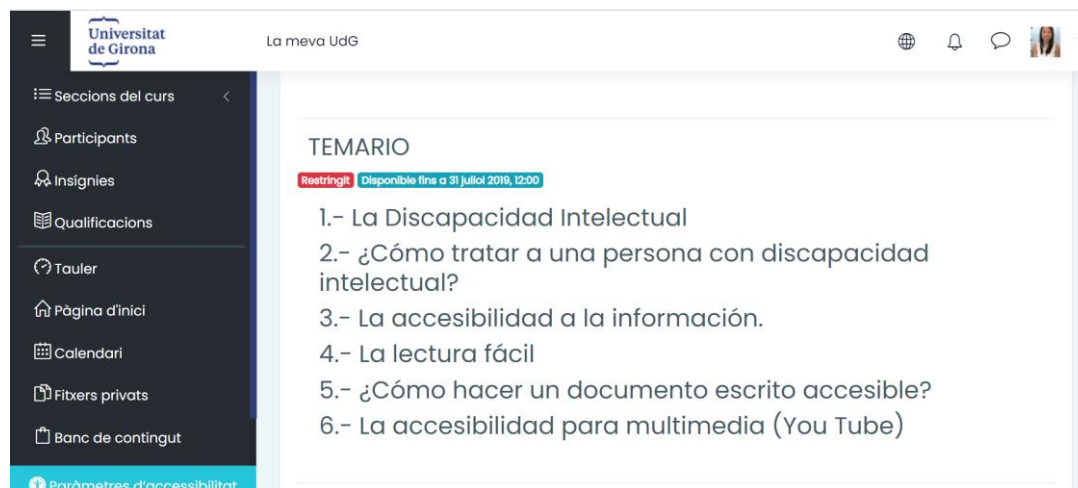
*Nota.* Apartado de la plataforma del curso en la plataforma Moodle®: “las personas con discapacidad intelectual en el aula universitaria”. El enlace del curso tiene accesos únicamente miembros de la comunidad universitaria que poseen el correo electrónico institucional y que se encontraron matriculados en el curso. <https://cursos.udg.edu/course/view.php?id=1118> .

El curso estuvo habilitado en la plataforma de libre acceso para todos los docentes que formarían parte del proyecto piloto. Para que esto sea posible, desde la coordinación del grupo de investigación en Diversidad de la Universidad de Girona se realiza la gestión administrativa en el departamento de Tecnología y departamento académico para la apertura del curso y matrícula del listado de los docentes en la plataforma Moodle®.

Participaron dieciséis personas docentes del I Curso Formativo para personas con discapacidad intelectual (excluyendo a la investigadora que consta como administradora del curso). La misión del curso cargado en la plataforma fue presentar material informativo y orientativo, respecto a la discapacidad intelectual, así como pautas para llevar adelante una clase diversa con la presencia de estudiantes con discapacidad intelectual. El curso para la formación del profesorado estuvo constituido por cinco temas (Figura 10). En el sentido que “la formación de docentes puede abordar cuestiones que van desde las técnicas de instrucción y la gestión del aula hasta la participación en equipos multiprofesionales y los métodos de evaluación del aprendizaje.” (UNESCO, 2020, p. 117).

**Figura 12**

*Temario del curso para docentes formadores en el curso: personas con discapacidad intelectual en el aula*



Cada tema incluyó recursos multimedia, actividades interactivas y evaluaciones formativas para enriquecer la experiencia de aprendizaje y fomentar la participación del profesor universitario. El curso en cuestión fue organizado con los contenidos de la siguiente manera en la plataforma Moodle:

1. La discapacidad intelectual: conceptualización y características de las personas con esta condición.
2. El trato con las personas con discapacidad intelectual: asociadas a un protocolo de actuación frente a la persona con discapacidad intelectual.
3. La accesibilidad a la información: Se realiza la conceptualización y una introducción breve del marco normativo de la accesibilidad a la información.
4. La lectura fácil: Marco normativo y orientaciones para la creación de un texto en lectura fácil como una respuesta a la accesibilidad cognitiva.
5. La accesibilidad de texto escrito y para multimedia: Se entregan aspectos asociados a cómo realizar un recurso escrito teniendo presente la accesibilidad.
6. Estrategias didácticas en un aula diversa en la universidad: En este último tema se tratan las dos cápsulas de video y el cuaderno de apoyo para docentes con apartados prácticos y de sensibilización, la primera con sugerencias de profesores con discapacidad intelectual en ejercicio de la Fundación TRESA y sugerencias que nacen desde las mismas experiencias el año.

#### **4.9.1 Componentes del curso para docentes: Personas con Discapacidad Intelectual en el aula universitaria**

Para el diseño del curso se emplearon dos tipos de recursos, el primero asociado a un recurso visual y auditivo (cápsulas de video), y otro manipulativo con una guía de apoyo físico (así como también digital) que se pone a disposición de los participantes en el aula virtual de la plataforma Moodle® de la Universidad de Girona.

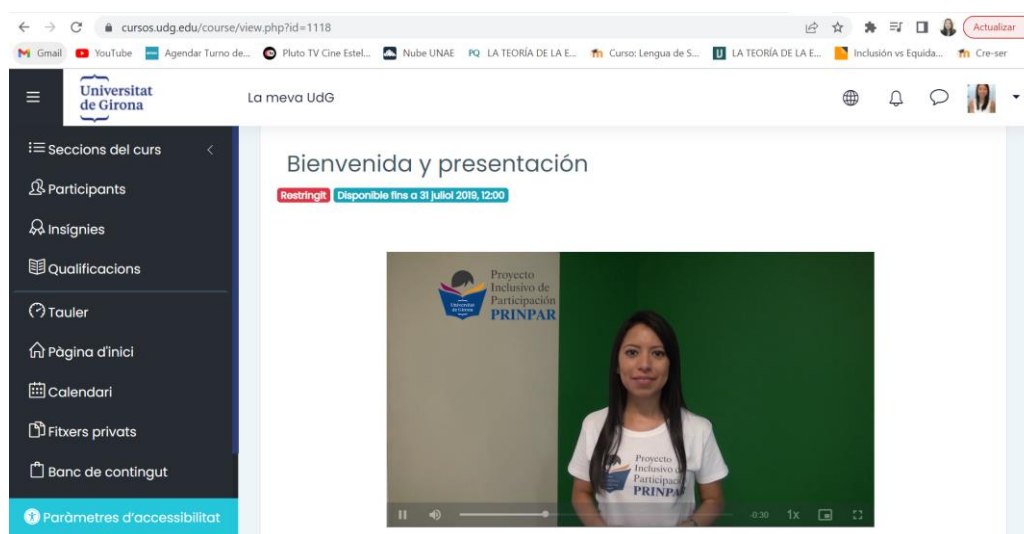
#### 4.9.1.1 Sugerencias de estrategias didácticas para los docentes formadores

Partiendo de que uno de los elementos para el desarrollo de un aula inclusiva es el conocimiento y sensibilización de la discapacidad, se ha creído oportuno planificar un curso en la plataforma Moodle® denominado “Estrategias educativas para un aula universitaria con personas con discapacidad intelectual”. Con respecto a las cápsulas de video estas fueron previamente planificadas, elaboradas y editadas por la investigadora, con la participación de profesionales de la Fundación TRESA, participantes beneficiarios (personas con discapacidad intelectual) y la autora de la investigación.

Previamente a la presentación del contenido del curso se graba y edita un **video introductorio y bienvenida** al curso formativo para docentes universitarios participantes en el proyecto como formadores. En este video introductorio que tiene la duración de treinta y tres segundos, la investigadora explica el objetivo del curso informativo y el contenido que encontrarán disponible en la plataforma, ver Figura 13.

**Figura 13**

*Captura del video introductorio y de bienvenida a los formadores del I Curso Formativo en la plataforma del curso previo a la aplicación del proyecto*



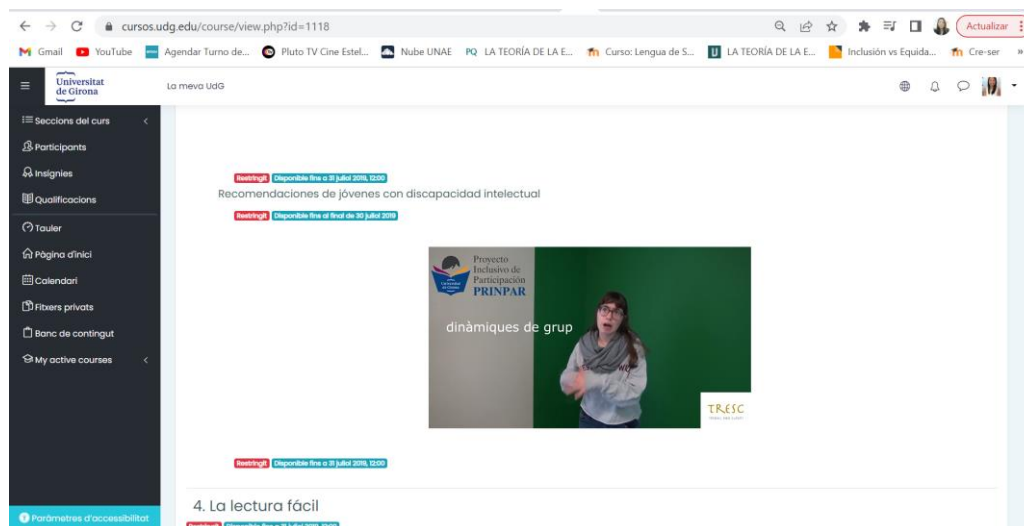
*Nota.* Esta cápsula permite dar una breve introducción al curso formativo a los formadores participantes de PRINPAR.

Posteriormente, a petición de la investigadora para la participación en la elaboración de videos, tres personas con discapacidad intelectual aceptan de forma voluntaria plasmar sugerencias respecto a las estrategias didácticas para las sesiones de clase, en un video. La **primera cápsula de video** (Figura 2) tiene una duración de tres minutos y veinticinco segundos. Como primer paso para la planificación del video, se recogieron sugerencias de las personas con DI participantes en el proyecto por parte de una de las tutoras de la Fundación TRESA, quien posteriormente socializó con la investigadora y se consolida en un resumen con las estrategias más recurrentes para que los formadores en el I Curso Formativo se apoyen en el desarrollo de las sesiones. Luego de recolectar la información de todos los

beneficiarios, tres representantes socializaron en la cápsula de video. Los participantes del video firmaron una carta de autorización de uso de imagen para el proyecto.

## Figura 14

*Cápsula de video 2 para la formación de docentes sobre estrategias didácticas para trabajar en el aula diversa con personas con discapacidad intelectual*



*Nota.* Captura de la plataforma del apartado de recomendaciones de jóvenes con discapacidad intelectual respecto a qué estrategias y recursos son los más efectivos para su proceso de aprendizaje.

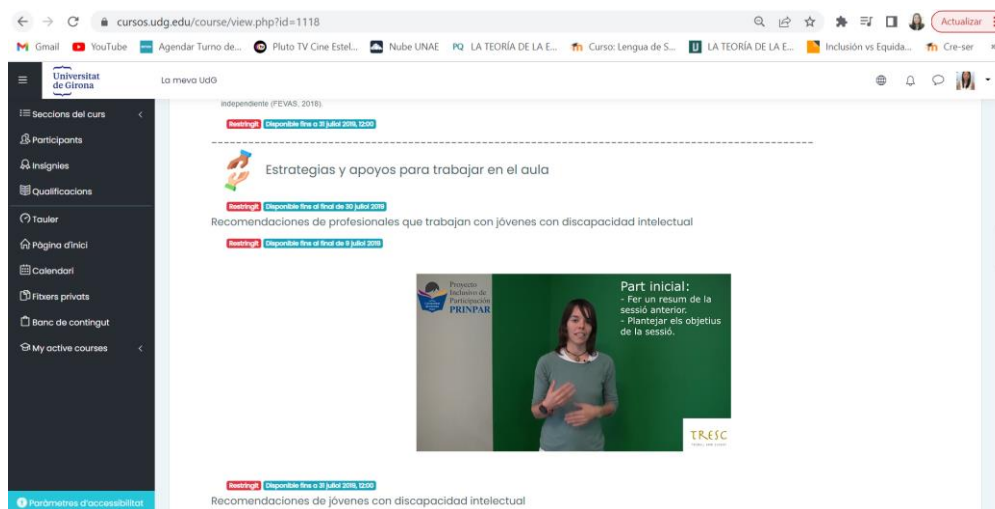
En particular, las personas con discapacidad intelectual explican que puede resultar beneficioso y accesible el empleo de diferentes estrategias como: el role playing, dinámicas grupales, apoyo para resolver inquietudes, generar espacios de participación a todos los estudiantes, explicación previa y clara del tema que se va a tratar, flexibilidad para la presentación de trabajos (oral), empleo de vocabulario sencillo, flexibilidad en el tiempo de ejecución de la actividad y explicación con apoyo de imágenes.

Con respecto a **la segunda cápsula de video** consistió en entregar estrategias para los diferentes momentos de la sesión: inicial, desarrollo y cierre, propuestas por los profesionales de la Fundación TRESA. Las estrategias propuestas que contiene el video con un tiempo de 3 minutos 47 segundos explican sobre la diversidad del colectivo y la necesidad de individualizar los apoyos que se va a emplear.



**Figura 15**

*Video para la formación de docentes sobre estrategias para trabajar en el aula con personas con DI por formadoras de la Fundación TREC*



*Nota.* Captura de pantalla de la plataforma de video respecto a las estrategias didácticas para trabajar en el aula con jóvenes con discapacidad intelectual.

El contenido se basa en compartir sugerencias respecto a los tres momentos de una sesión clase: 1) realizar un breve resumen o retroalimentación del encuentro anterior: plantear los objetivos de la sesión que se va a desarrollar para que el estudiante se sitúe sobre lo que se trabajará en el encuentro, 2) el desarrollo, tener presente los diferentes estilos de aprendizaje que pueden abordarse por el planteamiento de diferentes preguntas a partir de propias experiencias, y por último, 3) el uso de un vocabulario fácil: dar la oportunidad de expresarse a los estudiantes en sus propias palabras como un proceso de aprendizaje. También se encuentra el feed back, es importante detectar junto con ellos el origen del problema de aprendizaje y atender necesidades lo más inmediato posible. Para el cierre se puede recoger ideas principales, conclusiones, que sea un espacio de carácter reflexivo.

El siguiente aspecto que tratan, es el empleo de una metodología con actividades y estrategias dinámicas-prácticas como: el rol playing, el juego, casos, elaboración de murales y el uso de recursos audiovisuales. Para el desarrollo de las actividades formular preguntas del tema que sean de tipo abierta. Sobre la organización de estudiantes, realizar el trabajo de parejas y en grupo, con la intención que exista apoyo entre pares.

Para **la tercera cápsula de video** realizada por la investigadora, se presentan sugerencias y aspectos a considerar para la elaboración de un documento accesible para los participantes.

Figura 16

Captura de la cápsula de video 3 para la elaboración de un texto accesible



*Nota.* La figura muestra el video cargado de forma libre en la plataforma YouTube. La información del video fue tomada de Muñoz (2012) en el libro denominado Lectura fácil: métodos de redacción y evaluación. Elaboración propia.

Cada uno de los recursos empleados para la formación del profesorado tienen una intencionalidad en el proyecto piloto, así como los contenidos claramente definidos en el video. De este modo, en seguida se presenta una tabla con el nombre del recurso y el enlace para su libre acceso, que explicita el objetivo, el contenido y las personas participantes en cada recurso o producto visual (ver tabla 12).

Tabla 12

*Productos audiovisuales, objetivos, contenidos y participantes que se emplearon para la elaboración del curso en línea a formadores del I Curso Formativo para personas con discapacidad intelectual*

Productos audiovisuales para el curso a formadores del proyecto inclusivo de participación		
Producto audiovisual/ participantes	Objetivo	Contenido
Video de bienvenida  <b>Participantes:</b> Investigadora  Enlace: <a href="https://youtu.be/jYZP9d35xXo">https://youtu.be/jYZP9d35xXo</a>	Presentar el curso con las temáticas y recursos que se dispondrán en la plataforma	- Bienvenida y contenidos del curso  Explicación breve del objetivo del curso y los contenidos a tratar
Cápsula de video 1: Recomendaciones didácticas de personas con	- Compartir pautas sobre las estrategias didácticas para	- Tipo de letra, tamaño de letra, longitud de párrafos, fondo de texto,

Productos audiovisuales para el curso a formadores del proyecto inclusivo de participación		
Producto audiovisual/ participantes	Objetivo	Contenido
<p>discapacidad intelectual para un aula universitaria</p> <p><b>Participantes:</b> Personas con discapacidad intelectual</p> <p><b>Enlace:</b></p> <p><a href="https://youtu.be/ISl3PheOlxk">https://youtu.be/ISl3PheOlxk</a></p>	<p>aplicar en el aula desde la propia experiencia de las personas con discapacidad intelectual</p>	<p>uso de imágenes para texto y sugerencias generales para la creación del texto.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Criterios de comprensibilidad al crear un material escrito</li> </ul>
<p>Cápsula de video 2:</p> <p>Recomendaciones didácticas para la planificación de una sesión en un aula con la presencia de personas con discapacidad intelectual</p> <p><b>Participantes:</b></p> <p>Personal docente y directivo de la Fundación Treball amb Suport (TRESC)</p> <p><b>Enlace:</b> <a href="https://youtu.be/Z-8m5zhogiu=">https://youtu.be/Z-8m5zhogiu=</a></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compartir pautas sobre las estrategias didácticas para aplicar en el aula desde la experticia y experiencia de profesionales en el área de educación a personas con discapacidad intelectual</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estrategias didácticas de acuerdo con los diferentes momentos de una sesión: inicio, desarrollo y cierre.</li> <li>- Tipos de apoyos educativos para personas con discapacidad intelectual.</li> <li>- Particularidades y estrategias para considerar previo a la aplicación de la sesión</li> </ul>
<p>Cápsula de video 3:</p> <p>Elaboración de un texto accesible</p> <p><b>Participantes:</b></p> <p>Investigadora</p> <p><b>Enlace:</b></p> <p><a href="https://youtu.be/KPMVUrOjgxQ">https://youtu.be/KPMVUrOjgxQ</a></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entregar orientaciones para la creación de productos accesibles</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conceptualización de texto accesible</li> <li>- Elaboración de un texto accesible</li> </ul>

*Nota.* La tabla muestra los recursos empleados en la formación docente con el enlace de cada uno, objetivos, contenidos y los participantes creadores del recurso. Elaboración propia.

#### 4.9.1.2 Recurso digital y físico para la formación de docente

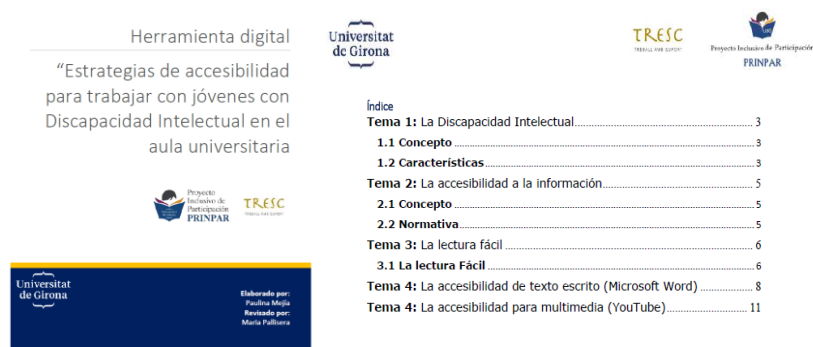
Como material complementario a estos recursos virtuales se pone a disposición a los formadores un folleto digital y físico con estrategias de accesibilidad para trabajar con jóvenes

con discapacidad intelectual en el aula universitaria, estuvo compuesto de cinco contenidos: 1) la discapacidad intelectual, 2) la accesibilidad a la información, 3) la lectura fácil, 4) la accesibilidad de texto escrito y para multimedia. El objetivo de este recurso fue compartir información de fácil manejo para que los formadores conozcan y comprendan los diferentes apoyos para la persona con DI por medio de estrategias y recursos accesibles a la información que permita a los formadores consultar información referente a las estrategias. Para la creación de este recurso se consideraron temas orientadores de la discapacidad intelectual sin la intención de abrumar a los profesores participantes, con una mirada inclusiva.

Para la validación de este recurso se sometió a revisión por una experta en el área de discapacidad y apoyos para su inclusión. Las observaciones de la validadora se centraron en ajustes de forma y la reducción de marco teórico de la discapacidad. Posterior a ello se realizan los ajustes necesarios y se cargan los recursos concluidos en el aula virtual.

### Figura 17

*Guía de estrategias de accesibilidad para trabajar con jóvenes con discapacidad intelectual en el aula universitaria para formadores del curso formativo del PRINPAR*



## 4.10 Información de participantes a formadores previo a la aplicación del programa







### ***Ficha de información de jóvenes con discapacidad intelectual***

Dada la importancia que se ha planteado desde el inicio en esta investigación, respecto a la educación inclusiva, consideramos que el profesor del I Curso Formativo debe conocer inicialmente información que le permita planificar pensando en la diversidad del aula. De manera que, se solicita a los participantes, jóvenes con discapacidad intelectual, completar un cuestionario, tabla 13, con el objetivo de complementar la información general que tienen los profesores.

El cuestionario estuvo conformado por seis categorías: datos informativos, recorrido educativo, itinerario laboral, características de aprendizaje, independencia y habilidades comunicativas y tipos de apoyo. En la tabla 13 se especifica el objetivo de cada categoría. Es oportuno mencionar que para el cuestionario se ha considerado los principios de accesibilidad cognitiva (De Asís Roig, 2005).

**Tabla 13**

*Ficha informativa de jóvenes con discapacidad intelectual antes de iniciar el I Curso Formativo*

	<b>Categorías</b>	<b>Objetivo</b>
	1. Datos informativos	Identificar la información vinculada con la edad
	2. Recorrido educativo	Identificar información referida a la formación educativa que tienen los jóvenes con DI hasta la actualidad
	3. Itinerario Laboral	Obtener información que corresponde a la actividad laboral actual
	4. Características de aprendizaje	Conocer los estilos, necesidades y potencialidades de aprendizaje
	5. Independencia y habilidades comunicativas	Identificar el nivel de autonomía de los participantes
	6. Tipos de apoyo	Reconocer los tipos de apoyo y ajustes necesarios para los jóvenes con discapacidad intelectual

*Nota.* El cuestionario fue aplicado a todos los participantes del programa con apoyo y seguimiento de su tutora de la Fundación TRESA, quien después hizo la entrega a la investigadora para que la información sea gestionada y compartida a los profesores.

### **Dossier de estudiantes**

La información recabada sobre los jóvenes universitarios se muestra en la tabla 14 que fue compartida con los profesores universitarios para que fueran considerados en la elaboración de la planificación de la sesión. La información fue entregada de forma física y digital. El correo enviado a los profesores del proyecto piloto es presentado con un párrafo introductorio, seguido de la caracterización del grupo y las características individuales de la siguiente forma:

**Tabla 14**

*Información de los participantes entregada a los profesores del proyecto piloto*

Querido/a formador PRINPAR, a continuación, le compartimos información básica, las habilidades y necesidades más relevantes de nuestros jóvenes PRINPAR, que le permitirán conocer al grupo con el que tendremos esta experiencia. Esta información le permitirá planificar de manera accesible atendiendo la diversidad del grupo.

#### **Características del grupo:**

Es un grupo de 14 jóvenes con Discapacidad Intelectual (DI) entre 19 y 28 años, la mayoría es autónomo y no necesita apoyos de movilidad. El grupo es diverso con necesidades y muchas fortalezas. Todos los estudiantes PRINPAR saben leer y escribir, a algunos les cuesta estas dos competencias y requieren de apoyo u otras estrategias para acceder a la información.

**Características individuales:**

A continuación, se presenta un cuadro informativo de cada estudiante PRINPAR, que contiene datos informativos, en segundo lugar, las **características de aprendizaje**, la **independencia**, **habilidades comunicativas y digitales** y, el **estilo de aprendizaje** que la hemos clasificado de la siguiente manera:

1. **Activo:** busca información a través de la experiencia.
2. **Pasivo:** Repetitivo, memorístico y receptor.
3. **Mixto:** Activo y pasivo.
4. **Individual:** Trabaja sólo, dificultad para trabajar en grupo.
5. **Operativo:** Trabaja en grupo, comparte conocimientos.
6. **Dirigido:** Requiere de la conducción de otros (profesor, compañero/compañera)
7. **Autónomo:** Desarrolla iniciativas por cuenta propia.
8. **Reflexivo-comprensivo:** Escucha, analiza, comprende, reflexiona, actúa, acepta ideas de los demás, trabaja en grupo, coopera, intenta solucionar problemas.

Tabla 15

*Características de aprendizaje, habilidades y estilos de aprendizaje de los jóvenes con discapacidad intelectual*

Jóvenes con DI (código y edad en años)	Características de aprendizaje	Independencia, habilidades comunicativas y digitales.	Manejo de Softwares			Estilo de Aprendizaje							
			Word	Power Point	Excel	Activo	Pasivo	Mixto	Individual	Operativo	Dirigido	Autónomo	Reflexivo
PCDI_01 19 años	Sé leer y escribir. Comprendo la orden verbal	-Tengo ordenador, tablet y móvil.	X	X				X		X	X		X
PCDI_02 20 años	-Sé leer y escribir, puedo expresar mis ideas verbalmente o por escrito.  - Me cuesta relacionarme con los demás.	-Soy muy hábil en la competencia digital, he asistido a cursos con el manejo de varios programas.  - Tengo ordenador y móvil.	X	X	X				X		X		
PCDI_03 21 años	Sé leer y escribir. Me agrada el trabajo en computadora, he hecho cursos sobre tecnología.	- Me cuesta expresar mis ideas verbalmente, doy respuestas cortas, necesito tiempo para poder expresarme.  - Tengo ordenador y móvil.	X	X			X		X		X		
PCDI_04 27 años	Puedo leer y escribir.  No tengo mucha dificultad de hacerlo cuando el material sea accesible.	-Me cuesta entender indicaciones verbales, con ejemplos entiendo mejor.  -Tengo ordenador, Tablet y móvil.	X	X				X		X	X		
PCDI_05 22 años	Sé leer y escribir, necesito que el material sea accesible y a veces necesito que me	-Me cuesta relacionarme con los demás. Soy un poco tímido.  -Tengo ordenador y móvil.	X	X			X				X		

Jóvenes con (código edad años)	DI y en	Características de aprendizaje	Independencia, habilidades comunicativas y digitales.	Manejo de Softwares			Estilo de Aprendizaje							
				Word	Power Point	Excel	Activo	Pasivo	Mixto	Individual	Operativo	Dirigido	Autónomo	Reflexivo
		expliquen otra vez una orden.												
PCDI_06 21 años		Sé leer y escribir	-Me gustan los retos, me agrada trabajar en grupo.  Tengo ordenador, Tablet y móvil	X	X	X	X					X		
PCDI_07 19 años		Sé leer y escribir, me toma tiempo escribir.  A veces me cuesta entender indicaciones verbales.	- Me cuesta expresarme verbalmente, necesito tiempo y paciencia de tu parte.  - Tengo ordenador y móvil.	X	X			X		X		X		X
PCDI_08 20 años		Sé leer y escribir	Puedes ponerme un reto de aprendizaje	X	X	X			X		X			
PCDI_09 19 años		Sé leer y escribir, puedo expresar mis ideas verbalmente.	-Puedo expresar mis ideas verbalmente.  - Tengo ordenador y móvil.					X		X				
PCDI_10 21 años		Sé leer y escribir, me agrada estudiar cuando la información es accesible. Me agrada mucho la Historia.	- Me agrada participar con mis ideas verbalmente.  - Trabajo bien individualmente, pero también me agrada trabajar en equipo.  - Tengo apoyo SPELL, una técnica de autismo.  -Tengo móvil.	X	X	X		X				X	X	



Jóvenes con (código edad años)	DI y en	Características de aprendizaje	Independencia, habilidades comunicativas y digitales.	Manejo de Softwares			Estilo de Aprendizaje							
				Word	Power Point	Excel	Activo	Pasivo	Mixto	Individual	Operativo	Dirigido	Autónomo	Reflexivo
PCDI_11	20 años	Me cuesta mucho leer y escribir, prefiero expresar mis ideas verbalmente o usando imágenes. A veces me cuesta entender indicaciones verbales.	-Puedo expresarme verbalmente, pero te pido ser paciente cuando dé una respuesta. -Tengo ordenador y móvil.	X			X			X	X	X		
PCDI_12	25 años	Sé leer y escribir, no tengo mucha dificultad para hacerlo. -Tengo dificultades visuales por lo que me ayudaría estar en las primeras sillas del aula.	- Me agrada expresar verbalmente mis ideas, necesito un poco de tiempo para dar mis respuestas. - Tengo ordenador y móvil.	X	X		X		X		X	X		
PCDI_13	20 años	Sé leer y escribir, tengo dificultad al momento de leer y escribo copiando.	-Tengo dificultad en expresar verbalmente mis ideas, necesito apoyos. -Tengo ordenador y móvil.	X	X			X						
PCDI_14	28 años	Sé leer y escribir, me agrada estudiar cuando la información es accesible.	-Soy muy sociable, me gusta trabajar en grupo. - Me expreso con facilidad verbalmente. Me gusta dar mi opinión. -Tengo móvil.	X	X		X				X	X		

#### 4.11 Tutoría de acompañamiento

En el programa educativo piloto se consideró un elemento importante para dar seguimiento al desarrollo del curso, así como la detección de dificultades, sugerencias o comentarios al momento de la tutoría de acompañamiento. La tutoría de acompañamiento se realiza de forma mensual y grupal con la finalidad de actuar de forma inmediata sobre las dificultades que se pudieron presentar en el Curso.

Así también se abre la posibilidad de realizar tutorías individualizadas de acompañamiento cuando sean casos específicos. A continuación, se presenta la ficha de registro de las tutorías que se emplea tanto en el caso del seguimiento grupal o individual.

**Tabla 16**

*Ficha de registro para las tutorías de acompañamiento*

<b>Número de tutoría:</b>		<b>Individual:</b> _____ <b>Grupal:</b> _____		
<b>Fecha de la tutoría:</b>		<b>Nombre del estudiante:</b>		
<b>Hora:</b>				
<b>Tema</b>	<b>Actividad por desarrollar</b>	<b>Observación</b>	<b>Cumplimiento</b>	<b>Dificultades</b>
Tema tratado en la tutoría	Tareas pendientes que se acuerdan en la tutoría	Aspectos relevantes del tema considerar	Las actividades son desarrolladas y cumplidas con la fecha a término	Inquietudes, dificultades o dudas que se han presentado al desarrollar la actividad encomendada

#### 4.12 Evaluación sumativa del programa educativo piloto

En este momento del programa educativo, al finalizar con la aplicación de las sesiones planificadas, se lleva adelante un proceso de evaluación de saberes de los contenidos tratados en las 25 sesiones. Se solicitó a los profesores universitarios plantear de una a dos preguntas para la evaluación. En la siguiente tabla 14 se presenta la pregunta en relación con la competencia y el objetivo de aprendizaje. Seguidamente en la tabla 17 se muestra la evaluación ajustada considerando la accesibilidad a la información para personas con discapacidad, acompañada de un vocabulario común y acompañado de la imagen que representa a la pregunta.

Tabla 17

*Preguntas de evaluación a personas con discapacidad intelectual a partir de un cuestionario respecto al Curso Formativo por competencia*

Competencia	Objetivo	Pregunta de evaluación	
1. Competencias Sociales	1.1 Relaciones interpersonales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprender habilidades asertivas para relacionarse con sus pares a partir de diferentes actividades.</li> <li>- Resolver conflictos a través de la interacción social con sus pares.</li> <li>- Promover la capacidad para resolver los conflictos de la vida diaria, fomentar la creatividad, mejorar la comunicación verbal y no verbal en diferentes espacios.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Di algunos beneficios de tener amigos? ¿Por qué es positivo tener amigos? Por qué va bien tener amigos</li> <li>- ¿Qué habilidades sociales son importantes para relacionarse con amigos? / ¿Qué hacer para que la relación con los amigos funcione?</li> <li>- ¿Qué es la empatía?</li> </ul>
	1.2 Relaciones intrapersonales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reforzar valores, actitudes y habilidades sociales para el desarrollo personal.</li> <li>- Desarrollar habilidades personales para el autocuidado en la vida diaria.</li> <li>- Adquirir y aplicar habilidades para el ejercicio de los propios derechos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué es primeros auxilios?</li> <li>- ¿Qué es un derecho? (0,5)</li> <li>- Escribir tres derechos de las personas con discapacidad. (1pt)</li> <li>- Explica brevemente una transición importante en tu vida (educativa, laboral, etapas de vida, etc.)</li> <li>- ¿Qué es primeros auxilios? ¿Por qué es importante saberlo?</li> </ul>
	2. Competencias Digitales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconocer, aplicar y gestionar material digital.</li> <li>- Lograr una mejor comprensión de recursos digitales.</li> <li>- Hacer uso de estrategias para la producción de material digital.</li> <li>- Diseñar recursos digitales que promuevan el aprendizaje.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Para saber si en la Biblioteca de la UdG hay un libro, ¿qué es lo primero que debo hacer? (1pt) <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Mirar los estantes</li> <li>b. Buscar el título en el buscador UdG</li> <li>c. Preguntar en el mostrador de información</li> </ul> </li> <li>- ¿Para qué sirve el código QR? (1pt)</li> <li>- ¿Qué se CAMBIA? ¿para qué sirve? (1 pt)</li> </ul>

Competencia	Objetivo	Pregunta de evaluación
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Enumera 4 redes sociales más comunes y explica para qué sirven (1 pt)</li> <li>- Explica tres consejos para tener seguras sus redes sociales</li> </ul>
3. Sentido de emprendimiento y trabajo en equipo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollar el sentido de emprendimiento.</li> <li>- Potenciar las habilidades comunicativas en un grupo de trabajo.</li> <li>- Desarrollar la habilidad para trabajar individualmente y en equipo.</li> <li>- Conocer las posibilidades y habilidades individuales para emprender.</li> <li>- Potenciar las habilidades orales y capacidad crítica frente a una situación de la vida diaria.</li> <li>- Explorar diferentes ámbitos de participación ciudadana.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué es hacer un voluntariado? (1pt)</li> <li>- ¿Escribir dos valores importantes para trabajar en equipo? (1pt)</li> <li>- ¿Qué objetivo te gustaría cumplir? ¿cómo la conseguirías?</li> <li>- Juan debe hablar en público sobre el tema del medio ambiente, pero tiene mucha vergüenza y teme que le vaya mal. - ¿Qué consejos le darías a Juan para que le vaya bien en su presentación oral? (1,5pt)</li> </ul> <p>Completa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Creo que iré a clases de _____ porque _____ (pensamiento positivo) pero _____ (pensamiento negativos).</li> <li>- Pon un ejemplo de un servicio social y para qué sirve.</li> <li>- Explica tres habilidades que tengas y puedan ayudar para trabajar en equipo.</li> </ul>

En la evaluación de los contenidos del curso formativo destinado a jóvenes con discapacidad intelectual, se desarrolló un cuestionario considerando la recolección de preguntas proporcionadas por los profesores universitarios que impartieron las sesiones. Se puso especial énfasis en garantizar que este instrumento de evaluación fuera accesible cognitivamente para los participantes (De Asís Roig, 2005). Se decidió presentar el texto de las preguntas junto a imágenes ilustrativas ubicadas en el lado izquierdo (García, 2012), con el objetivo de facilitar la comprensión de los enunciados por parte de las personas con discapacidad intelectual.





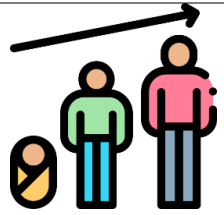
Conforme al tercer principio del Diseño Universal para el Aprendizaje (Meyer et al., 2012), que aborda las múltiples formas de acción y expresión, se ofrece opciones flexibles para expresar lo aprendido, se permitió a los jóvenes con discapacidad intelectual elegir entre







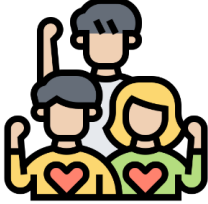
rendir la evaluación de forma oral o escrita. Aunque la mayoría optó por la opción escrita, es relevante mencionar que cuatro de los catorce participantes prefirieron la opción oral.



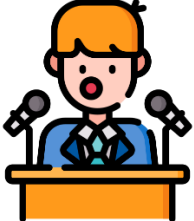

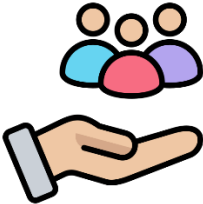

Este ajuste del cuestionario y la flexibilidad brindada en el proceso de evaluación reflejan un enfoque inclusivo y respetuoso hacia las particularidades de los estudiantes (Elizondo, 2020) con discapacidad intelectual, promoviendo así una evaluación más equitativa y significativa de su aprendizaje.

**Tabla 18**

*Preguntas de Evaluación del Curso Formativo por Competencia mediante cuestionario empleando los parámetros para la accesibilidad cognitiva para los jóvenes con Discapacidad Intelectual*

Competencias	Preguntas
<b>Competencia Social (interpersonal)</b>	
	<p>1. ¿Di algunos beneficios de tener amigos? ¿Por qué es positivo tener amigos? Por qué va bien tener amigos (1pt)</p> <p>2. ¿Qué habilidades sociales son importantes para relacionarse con amigos? / ¿Qué hacer para que la relación con los amigos funcione? (1pt)</p>
	<p>3. ¿Qué es la empatía? (1pt)</p>
<b>Competencia Social (intrapersonal)</b>	
	<p>4. ¿Qué es un derecho? (0,5)</p> <p>5. Escribe tres derechos de las personas con discapacidad. (1pt)</p>
	<p>6. ¿Crees que es importante el manejo de las emociones para conseguir nuestros objetivos? ¿Por qué? ¿Cómo lo harías? (1pt)</p>
	<p>7. Explica brevemente una transición importante en tu vida (educativa, laboral, etapas de vida, etc.) (1pt)</p>

Competencias	Preguntas
	<p>8. ¿Qué es primeros auxilios? ¿Por qué es importante saberlo? (1pt)</p>
Competència Digital	
	<p>9. Para saber si en la Biblioteca de la UdG hay un libro, ¿qué es lo primero que debo hacer? (1pt)</p> <p>a- Mirar los estantes</p> <p>b- Buscar el título en el buscador Universidad de Girona</p> <p>c- Preguntar en el mostrador de información</p>
	<p>10. ¿Para qué sirve el código QR? (1pt)</p>
	<p>11. ¿Qué es Canva? ¿para qué sirve? (1 pt)</p>
	<p>12. Enumera 4 redes sociales más comunes y explica para qué sirven (1 pt)</p>
	<p>13. Explica tres consejos para tener seguras las redes sociales (1 pt)</p>
Competencia de emprendimiento y trabajo en equipo	
	<p>14. ¿Qué es hacer un voluntariado? (1pt)</p>

Competencias	Preguntas
	<p>15. Escribe dos valores importantes para trabajar en equipo (1pt)</p>
	<p>16. ¿Qué objetivo te gustaría cumplir? ¿cómo la conseguirías? (1pt)</p>
	<p>17. Juan debe hablar en público sobre el tema del medio ambiente, pero tiene mucha vergüenza y teme que le vaya mal. ¿Qué consejos le darías a Juan para que le vaya bien en su presentación oral? (1,5pt)</p>
	<p>18. Completa: (1pt)          Creo que iré a clases de_____ porque _____(pensamiento positivos) pero (pensamiento negativos) _____</p>
	<p>19. Pon un ejemplo de un servicio social y para qué sirve. (1pt)</p>
	<p>20. Cuenta tres habilidades que tengas y puedan ayudar para trabajar en equipo. (1pt)</p>

*Nota.* Cada pregunta estuvo asignada a un valor de calificación con un total de veinte puntos. Los resultados fueron enviados por correo electrónico a los jóvenes con discapacidad intelectual. Las imágenes fueron tomadas de <https://www.flaticon.es>

#### 4.13 Proceso de Mentoría como estrategia para la inclusión

La Mentoría Social es una estrategia a partir de la cual se desarrollan programas y acciones basadas en relación dinámica, recíproca, formal o informal que se centra en el

desarrollo personal o profesional. El mentor proporciona perspectivas y recursos; en una relación de mentoría ideal, tanto mentores como mentorados aprenden y enseñan unos a otros (Brown et al., 2010).

Prieto y Feu (2018) la describen como programa que fomenta nuevas relaciones de pareja o grupos con el objeto de incidir en la inclusión social de personas que se encuentran en riesgo de exclusión social. Indican que, independientemente de la población destinataria, los elementos que inciden en la efectividad de estos programas son el objetivo y enfoque de los programas, la formación de los mentores, la selección y emparejamiento o *matching*, la conexión de las actividades con los objetivos del programa y el seguimiento y evaluación de las parejas en los programas para obtener resultados consistentes con los objetivos inicialmente planteados. Además, un criterio transversal que hay que tener en cuenta en el establecimiento de relaciones de mentoría es el tiempo. Algunas investigaciones destacan que lo mínimo para que se pueda gestar una relación de confianza que deje huella es de seis meses.

#### **4.13.1.1 Aplicación de la mentoría**

El programa de mentoría se desarrolló en el marco del Programa Inclusivo de Participación PRINPAR que busca potenciar la participación de personas con discapacidad intelectual en la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad de Girona. El programa de mentoría se realiza desde marzo a mayo de 2018 con estudiantes de Trabajo Social y Educación Social como mentores, con los siguientes objetivos:

1. Ayudar a que los participantes del programa de inclusión construyan relaciones en un entorno social positivo, creando un clima de aprendizaje compartido, desarrollando confianza, respeto y comunicación efectiva.
2. Apoyar a los estudiantes mentorados para que desarrollen conductas y relaciones sociales adecuadas en el contexto universitario.
3. Potenciar en los mentores habilidades relacionadas con la inclusión social de las personas con discapacidad.

Para la convocatoria de los mentores se realizan sesiones informativas y envíos de un tríptico informativo en el que se indican los requisitos, funciones, disponibilidad y seguimiento previstos. Debido a que se trata de un programa de corta duración, se realizan tres sesiones orientadas a la formación y seguimiento:



Tabla 19

*Sesiones de mentoría en el proyecto PRINPAR*

<b>Sesión</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Temas tratados</b>	<b>Participantes</b>
1	Presentación del proyecto de inclusión y explicación del programa de mentoría	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rol de los mentores y sugerencias para una comunicación efectiva:</li> <li>- Qué hacer y qué no hacer en la relación que se establece entre mentor y mentorado.</li> <li>- Creación de un clima de confianza y respeto</li> <li>- Confidencialidad</li> <li>- Habilidades del mentor</li> <li>- Estrategias para el mentor</li> <li>- Documentos: Carta de compromiso, cuaderno de mentores, ficha de mentoría.</li> </ul>	Coordinadoras del proyecto Mentores
2	Seguimiento del funcionamiento de las mentorías	Actividades realizadas: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Contraste entre las acciones desarrolladas por los diferentes tutores e intercambio de experiencias e ideas.</li> <li>- Dudas y cuestiones.</li> <li>- Valoración y propuestas de mejora.</li> </ul>	Coordinadoras del proyecto Mentores Mentorados
3	Valoración final del proceso de mentoría	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Temas para mejorar y propuestas de mejora.</li> <li>- Aprendizajes realizados.</li> <li>- Cuestionario final.</li> </ul>	Coordinadoras del proyecto Mentores Mentorados

En la primera sesión los mentores firman la carta de compromiso, en la que se comprometen a realizar un acompañamiento a través de mentoría a un estudiante participante en el PRINPAR durante al menos una hora a la semana en horario acordado entre ellos; también se comprometen a asistir a las sesiones de seguimiento con la coordinación del proyecto, y a registrar cada mentoría en una ficha elaborada para al fin.

También se comprometen a comunicar las dificultades o eventualidades que puedan requerir la intervención de la coordinación del proyecto. Se les entrega un cuaderno de apoyo elaborado por la coordinación del proyecto, investigadora, con información básica acerca de la discapacidad, la mentoría, y recomendaciones generales para la práctica de la mentoría. Por último, reciben el diario de mentorías, documento en el que deben registrar información básica de cada una de las interacciones realizadas (actividades, temas tratados, tiempo destinado, espacio físico donde se ha realizado y medio utilizado).

En la evaluación de la experiencia realizada en base a las opiniones de los participantes (mentores y mentorados). Esta evaluación es necesaria para poder diseñar en

el futuro mejores acciones dirigidas a potenciar la inclusión social de personas con discapacidad intelectual en la universidad.

#### **4.14 Síntesis del capítulo**

Para el diseño y aplicación de un programa sin duda es imprescindible revisar cada uno de los elementos para poner a disposición al colectivo minoritario como a estudiantes que no formen parte de este. Tal como manifiesta Ainscow y West (2008) que para que exista un avance hacia la inclusión requiere de un cambio muy importante de la percepción a la discapacidad e intentar contrarrestar ciertas desventajas que pueden encontrarse en su permanencia en la universidad. Claramente en este capítulo se intenta mostrar el proceso que ha llevado a cabo el repensar en la equidad y la garantía del derecho de la educación brindando oportunidades con iniciativas que pueden llegar a ser el punto de partida de una verdadera inclusión.

En el capítulo 5 también se presenta el recorrido que ha implicado la planificación y el diseño del curso formativo para personas con discapacidad intelectual tomando como base una investigación de la situación actual de barreras, roles de los diferentes actores de la práctica inclusiva y los beneficios que llevaría esta práctica en el mismo contexto de la investigación y la propuesta.

En respuesta al objetivo tres de la investigación, se construye paso a paso el curso formativo con varios elementos fundamentales para su creación como una revisión previa de otros modelos de diferentes contextos como se abordó en el capítulo 2. Se puede rescatar del capítulo 3 la vital importancia de la investigación exploratoria y diagnóstica para identificar las barreras, la función de los que conforman la comunidad educativa y las estrategias que nacen a partir de los mismos participantes que coinciden con aportes de otras investigaciones a nivel nacional e internacional.

A partir del diseño del programa que implicó: la formación docente respecto al trato de una persona con discapacidad intelectual, estrategias didácticas en un aula heterogénea, la elaboración del plan de estudio, plan de mentorías y el modelo de sesión; con todos estos elementos permite avanzar al siguiente capítulo respecto al proceso de evaluación de programa con el afán de mejorar y realizar

## 5. CAPÍTULO 5. EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA FORMATIVO PILOTO PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN LA UNIVERSIDAD: “PROGRAMA INCLUSIVO DE PARTICIPACIÓN” (PRINPAR)

### 5.1 Introducción

En este capítulo se describe paso a paso la metodología de investigación que corresponde al objetivo tres de la investigación: Diseñar, aplicar y evaluar programa educativo dirigido a jóvenes con discapacidad intelectual en la Universidad de Girona con miras a mejora. Además, en este capítulo se encuentran los siguientes apartados: 1) los objetivos de esta fase; 2) participantes del estudio; 3) el diseño de los instrumentos utilizados y su validación; 4) el procedimiento para la recolección de datos y, por último; y 5) el proceso de análisis que se sometió a los datos recabados. A partir de todo esto, con la captación de las percepciones que señalan las categorías y subcategorías de análisis se indagó las opiniones y sugerencias de los participantes. La se recogió en tres momentos de la investigación; el primero, previo al desarrollo del programa; el segundo, durante el programa y el tercero, posterior a la culminación de la investigación en correspondencia con la evaluación comprensiva que conduzca a cambios y ajustes necesarios del proyecto. Es una investigación con un enfoque cualitativo con el objetivo de comprender las percepciones de los participantes sobre sus experiencias y la satisfacción respecto al proyecto y al curso formativo.

Luego de realizar una aproximación del programa educativo piloto en el capítulo cuatro, el presente capítulo se muestra a detalle los resultados obtenidos de la información recogida por diferentes instrumentos a partir de los participantes de esta investigación que corresponde a la evaluación comprensiva: 16 profesores universitarios, 14 personas con discapacidad intelectual, 20 estudiantes universitarios, 3 coordinadores del programa y 2 observadores en la aplicación de las sesiones del proyecto. Es importante mencionar que la metodología que se lleva para la evaluación es de tipo comprensiva propuesta por Stake (2004).

La presentación de los resultados se organiza en dos secciones del capítulo:

La **Primera Sección** comporta el tratamiento de los resultados de las entrevistas a profundidad aplicadas a los tres agentes educativos participantes en el proyecto PRINPAR y se organiza de la siguiente manera.

- En un primer apartado se presentan los **resultados de las percepciones de la entrevista inicial** los que comportan tres subapartados referidos a: 1) A la trayectoria formativa y laboral de todos los participantes, 2) Percepciones iniciales sobre la inclusión y 3) Percepciones sobre la evaluación del programa.
- En un segundo apartado se presentan los **resultados de las percepciones de la entrevista final** los que comportan dos subapartados referidos a: 1) Percepciones iniciales sobre la inclusión y 2) Percepciones sobre la evaluación del programa.
- En un tercer apartado se presentan las síntesis de las **percepciones de entrevista inicial y final de cada categoría** por cada uno de los actores (jóvenes con discapacidad intelectual, estudiantes y profesores universitarios).

En la **Segunda Sección** del capítulo se presentan los aspectos y elemento relacionados con la evaluación del proyecto educativo mismo que se compone de los análisis de las fichas de observación del desarrollo del programa educativo PRINPAR, fichas de evaluación de las sesiones inclusivas y específicas, y grupos focales del proceso de mentoría.

### *Cuestionamientos del objetivo 3:*

- ¿El proyecto piloto es una estrategia que posibilita la participación de la persona con discapacidad intelectual en el aula universitaria?
- ¿El proceso de mentoría ha ayudado al proceso de formación para conseguir los objetivos del proyecto?
- ¿El proceso de tutoría ha ayudado al proceso de formación del alumnado participante, y a conseguir los objetivos del PRINPAR?
- ¿La información destinada a los profesores sobre estrategias metodológicas para aplicar en el aula ha sido suficiente?
- ¿Las actividades han dado respuesta a las expectativas de los participantes y responsables del programa?
- ¿La evaluación de los aprendizajes de los participantes se adecúa a los planteamientos del programa?
- ¿El programa presenta contenidos coherentes con relación a las competencias social, digital y de emprendimiento?

A pesar de contar con las preguntas que son una guía para el enfoque cualitativo que se propone en esta investigación, es necesario exponer que se tuvo la pretensión a partir de la información explicada en el capítulo 3, que posterior fue analizada por la investigadora, la que determinó se aplique una propuesta que tenga un gran impacto para los participantes y para esta investigación.

En este sentido, se ha llevado a cabo un estudio de tipo cualitativo en tres momentos. Un *momento inicial* en el que se entrevista a 16 formadores, 14 personas con discapacidad intelectual y 20 estudiantes universitarios, un *segundo momento* en el que participan las personas con DI y mentoras a través de un cuestionario de satisfacción, y 2 observadoras registrando aspectos relevantes que surgieron en los encuentros; finalmente en un *tercer momento* se cierra con el mismo proceso de recolección de datos con los participantes descritos en el momento inicial (entrevista final a todos los participantes) con la intención de valorar la satisfacción del programa desarrollado.

## **5.2 Enfoque de la metodología en la investigación**

La presente investigación se desarrolla en un enfoque de tipo cualitativo con un componente de evaluación comprensiva para programas educativos (Stake, 2006). El enfoque de esta parte de la investigación se desarrolla desde el enfoque cualitativo con el afán de conocer la información a través de la recolección de opiniones de los participantes sobre un tema (Creswell, 2009; Creswell y Cheryl, 1998). En este caso la información sobre de la educación inclusiva en la universidad y perspectivas en relación con el proyecto. Todo ello se pudo realizar por un proceso interrogativo de comprensión en base a indagaciones con el uso de diferentes instrumentos.

En el siguiente apartado se realiza una breve descripción de la evaluación comprensiva que se asume en esta investigación.

### **5.3 La evaluación en programas educativos**

La investigación tiene el propósito evaluar un programa educativo piloto de tipo inclusivo con un curso formativo dirigido para promover la educación inclusiva en el contexto universitario para personas con discapacidad intelectual que se ha empatado con la evaluación comprensiva que busca la calidad de un programa. Stake (2006), promotor de esa evaluación, explica que esta implica la familiarización con las preocupaciones de los agentes que participan brindando una atención sobre la acción del programa. Sobre la predisposición comprensiva lleva a que esta pueda generar cambios importantes en el programa. Es por eso, que el trabajo de evaluación ha llevado tomar decisiones iniciales sobre los instrumentos, fuentes e incluso estándares de evaluación que fueron cuidadosamente escogidos con el planteamiento de diferentes objetivos.

La investigadora, como evaluadora, las dos en su rol de evaluadoras comprensivas han intentado añadir afirmaciones de valor y experiencias de los participantes que se tiene sobre el programa. Es decir, se pone énfasis en el proceso del programa procurando la calidad y no el resultado en toda su forma.

#### **5.3.1 La evaluación comprensiva con miras de mejoras en un programa educativo**

En este apartado se expone la conceptualización, características y tipos de la evaluación de programas educativos con la finalidad de hacer una aproximación a la evaluación comprensiva que contribuyan a la metodología de evaluación empleada en este trabajo.

Para ello, en primer lugar y después de una revisión de la literatura pertinente sobre evaluación de programas educativos, se trata el concepto de evaluación en los últimos años y la importancia que ha ido ganando en el campo educativo. En segundo lugar, se exploran los distintos enfoques de evaluación haciendo hincapié en la evaluación comprensiva del proyecto piloto de la investigación.

Otro de los objetivos de la investigación es evaluar un programa educativo piloto con un curso formativo para promover la educación inclusiva en el contexto universitario dirigido a personas con discapacidad intelectual. Esta evaluación está centrada en determinar si el programa es pertinente en diferentes momentos: diseño, desarrollo y cierre del programa. La intención central de este apartado fue determinar los factores que dificultaron y facilitaron la aplicación del programa en el contexto universitario para así intervenir en cambios y/o ajustes que favorezcan la mejora del programa formativo en el momento de su desarrollo y para posteriores versiones del programa.

#### **5.3.2 La evaluación de programas en términos generales**

El término evaluación ha tenido varias definiciones a lo largo de los años. A continuación, se abordan definiciones que ponen la atención en la evaluación de programas educativos. Entre ellas está la de Tyler (1950) quien sostuvo que la función de la evaluación era medir el nivel de alcance de los objetivos previamente planificados. Para ello concebía fundamental la comparación de los resultados obtenidos para mantener o modificar los programas. Mientras que Suchman (1967) trata a la evaluación como el empleo de métodos y técnicas con el único propósito de evaluar a partir de la investigación aplicada en el campo de la Educación y Ciencias sociales.

En cambio para Scriven (1991) la evaluación debe ser considerada como una disciplina que se vincula con otras disciplinas; según el autor, la evaluación parte de un proceso para identificar información útil para planificar, aplicar y conocer el impacto del programa. Por otra parte, Stufflebeam y Coryn (2014) consideran que la evaluación se basa en un conjunto de principios conceptuales, analíticos y éticos para encaminar al estudio y a su vez a la evaluación de programas con el fin de tomar decisiones, solucionar problemas y comprender aquellos factores implicados.

En definitiva, se puede decir que la búsqueda del conocimiento sobre el valor de algo, se la llama evaluación que permite la toma de decisiones (Stake, 2006; Cronbach, 1963). El mismo autor sostiene que para el desarrollo de la evaluación de programas se debe centrar principalmente en: la elaboración de un programa educativo, el proceso y el objetivo de la evaluación, comprobar la práctica y resultados con miras a la mejora del programa, como la construcción del conocimiento. Siguiendo con el argumento anterior, se puede decir que los modelos de evaluación se dirigirían principalmente a corroborar si los resultados esperados ocurrieron y en qué medida se atribuyen al programa así como también la toma de decisiones (López-Meseguer et al., 2020). Así como se deben considerar otros aspectos de la evaluación de aprendizajes, también se ha de evaluar la viabilidad, la equidad, la necesidad de la comparación que se centra en el producto o servicio, tal como menciona Mora Vargas (2011). En resumen, una evaluación comprehensiva y bien fundamentada no solo se enfoca en los resultados obtenidos, sino que también abarca aspectos clave como la equidad, la viabilidad y el análisis crítico del proceso, permitiendo así una visión holística y enriquecedora que favorezca la mejora continua de los programas educativos con enfoque inclusivo.

### **5.3.2.1 La evaluación de programas educativos**

Creemos importante, primero, definir al programa educativo para centrarnos en su proceso de evaluación. Los programas son formas definidas que tienen objetivos que procuran resolver alguna situación problema o responder una necesidad, aquella actividad previamente organizada se desarrolla en el tiempo para conseguir objetivos inicialmente establecidos, con elementos que cuenta como: usuarios del programa, la gestión, financiación y el interés que trae el programa, todo esto con la finalidad de mejorar el programa (Antheil y Casper, 1986; Chen, 1996; Pérez Juste, 2000; Sáez, 2002; Stake, 2006).

En el campo pedagógico, para Pérez Juste (2000), la palabra programa se utiliza al referirse a un plan sistemático diseñado por el educador como medio al servicio de las metas educativas, en dos momentos: un primer momento en la elaboración del programa y en segundo momento su efecto así como la evaluación posterior. Por otro lado, Chen (1990) considera que la evaluación puede cumplir la función de evaluación en dos situaciones: juzgar el mérito o el valor de un programa, y/o la función de mejora del programa. Dos aportes que coinciden y que asumimos en esta investigación. El proceso evaluativo es un proceso que a menudo es amorfo y, por lo tanto, requiere análisis multivariados, dentro de estrategias de investigación apropiadas y, por lo tanto, resultados útiles de evaluación de procesos y productos (Thomas, 1986).

### **5.3.2.2 La importancia de la evaluación en un programa formativo**

En este punto se expone brevemente la importancia de la evaluación en un programa educativo desde una perspectiva de mejora en su aplicación. Es así como introducimos que

“la función de la evaluación es siempre establecer el mérito de algo. Esa es su finalidad (Stake, 2006; 61) (...) que consiste en reconocer la calidad para luego informar de las pruebas de esa calidad a otras personas” (Stake, 2006, p. 383). Lo que ocurre es que la evaluación por estándares sólo fija la atención en los parámetros para comparar, mientras que la evaluación comprensiva observa todo el contexto del evaluando.

Sin duda la evaluación no se remite solo al hecho de rendición de cuentas de puntos fuertes o débiles del programa o del desempeño del equipo docente, también se centra en el mejoramiento del plan de estudios, personal, la población beneficiaria, así como en la institución que se desarrolla, entre otros aspectos (Mora, 2011; Pérez Juste, 2000). Por tal motivo, para la mejora en el desarrollo y aplicación de los programas es imprescindible crear una cultura evaluativa con buenos resultados “tal cultura supone la existencia de aptitud y de actitud positiva, a lo que se uniría el conocimiento, la información relevante para la mejora que ofrece la evaluación. Al caer en tierra bien abonada por la actitud favorable, una información de tal naturaleza daría sus mejores frutos en el compromiso con las decisiones de mejora de los planes, proyectos, procesos y resultados” (Pérez Juste, 2000, p. 266).

La evaluación y mejora es otro de los elementos que vincula Pérez Juste (2006) que lo une de forma sistemática al de evaluación concibiéndola como hacer algo bien. Al evaluar el diseño del programa pretende analizar si están claramente identificados el problema social que busca dar una solución, la justificación del tipo de intervención y las herramientas a utilizar para resolverlo (INEEd, 2016).

### **5.3.2.3 La evaluación comprensiva en un programa educativo**

En este apartado se abordará la evaluación comprensiva a partir de diferentes perspectivas respecto al procedimiento de su aplicación y los pasos que sigue la presente investigación en concordancia con los próximos apartados vinculados a la presentación de los resultados.

La evaluación comprensiva busca la calidad de un programa, así lo sostiene el promotor de esta evaluación, Robert Stake (2006), quien además explica que esta forma de evaluar implica la familiarización con las preocupaciones de los agentes que participan brindando una atención sobre la acción del programa. Continuando con la idea de Stake, la evaluación comprensiva considera como una forma de buscar y registrar la calidad de un programa, con el empleo de criterios tanto para la medición como para la interpretación de la información. El rasgo esencial de este enfoque es la comprensividad (receptividad o sensibilidad) de cuestiones o problemas clave, que han sido experimentadas por las personas (Stake, 2006, p.144).

La evaluación comprensiva lleva a que esta pueda generar cambios importantes en el proyecto. Es por eso, que en el trabajo de evaluación se debe tomar decisiones iniciales sobre los instrumentos, fuentes e incluso estándares de evaluación que han sido cuidadosamente escogidos con el planteamiento de diferentes objetivos. En el presente trabajo de investigación coincidimos sobre la idea que este modelo “ayuda a un educador a abordar cuestiones relacionadas con la calidad del programa, la rentabilidad y la mejora del programa (...) al aplicar se evalúa quién necesita información evaluativa y con qué propósito” (Antheil et al., 1986, p. 57), es decir, la evaluación comprensiva es ese estudio práctico de la actividad de sujetos que conforman el programa.

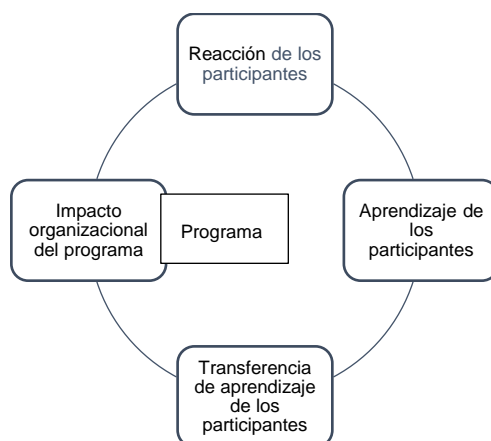
La investigadora, ha intentado añadir afirmaciones de valor y experiencias de los participantes que se tiene sobre el proyecto. Es decir, se pone énfasis en el proceso del proyecto procurando la calidad y no el resultado en toda su forma. Asimismo, es de vital importancia que la persona que evalúa conozca a profundidad el programa para que les dé valor a los resultados observados, sin perder la información para tomar decisiones:

“los evaluadores que son comprensivos se dice a veces que utilizan el poder del pensamiento negativo. Buscan rollos y problemas y lo hacen, en parte, para entender los obstáculos con los que tropieza el programa y, en parte también, para poder examinar las conductas de afrontamiento de esos problemas” (Stake, 2006, p. 145).

Para ello es preciso conocer cuáles son las actividades que produjeron determinados resultados y cuáles las que no lo hicieron, o aquello que no sirvió para casi nada (Sáez, 2002). Asimismo, otros autores presentan diferentes criterios para este modelo, o lineamientos se propone cuatro niveles de efectos del programa que puede ser elegido por el evaluador (Figura 18).

### Figura 18

*Cuatro niveles de efectos para la evaluación de programas educativos por Antheil y Casper*



Nota: Información tomada de Antheil et al. (1986). Elaboración propia

Con este modelo, Antheil et al. (1986) propone cuatro niveles de efectos del programa que están vinculados con: 1) *reacción de los participantes*, 2) *aprendizaje de los participantes*, 3) *transferencia de aprendizaje de los participantes* y 4) *el impacto organizacional del programa*.

El **primer nivel** mide la respuesta de los que participarán en el programa. En este momento de la evaluación se posee información con la percepción de los estudiantes respecto a lo efectivo y útil del programa en el desarrollo de este, en diferentes intervalos del programa: durante, al finalizar o un tiempo posterior del programa, respecto a la organización, actividades y opiniones sobre el programa, sin confundirlo como prueba de aprendizaje.

El **segundo nivel** corresponde a la evaluación del aprendizaje, que radica en la medición del aprendizaje respecto a cambios de actitud y/o dominio del contenido tratados en el programa. El evaluador puede calificar simultáneamente las actividades de práctica o grabarlas en video para su uso posterior.



El **tercer nivel** de evaluación respecto a la transferencia de aprendizaje a situaciones de la vida real. Se refiere a los nuevos aprendizajes aprendidos, esta información se podrá realizar posterior a la aplicación del programa más allá de las aulas y conocer su comportamiento posterior al programa.

El **cuarto nivel** se refiere a la evaluación de impacto organizacional respecto a la viabilidad del programa, su relación del programa con la misión de la institución en general, y en nuestro caso de la investigación a una problemática de educación inclusiva que pretende responder la necesidad identificada y abordada en anteriores apartados. Este último paso se concentra en responder cuán exitoso fue el programa, la conformación de la organización del programa, cómo estos apoyaron o dificultaron el desarrollo del programa para la mejora y ajustes.

Mientras que Scriven (1991) considera que la evaluación comporta una dicotomía, que consiste en la evaluación del proceso con la intención de mejora del programa y que se asocia con la evaluación formativa; y, *por otra parte*, la evaluación sumativa, sobre los resultados y méritos del programa. El autor aclara que no necesariamente la función de cada evaluación se limita al desempeño del proceso de evaluación académica, sino también a la evaluación del programa en su esencia. Para ello, propone etapas del programa y la función de la evaluación para cada uno de estos: proceso y evaluación de mejora, evaluación de evaluación de procesos, evaluación de mejora de resultados y evaluación de evaluación de resultados. Por su lado, Picado (2002) sostiene que cada situación evaluada debe responder a una situación problema de un contexto particular. Así que para la elección de los métodos evaluativos han de ser escogidos de forma muy cautelosa. Es por ello por lo que la autora menciona que: el evaluador que mecánicamente quiera aplicar métodos, sin profundizar en el análisis del contexto y las causas que origina esta problemática corren el riesgo de fracasar en su tarea.

La evaluación es considerada un elemento importante para identificar dificultades que puedan ocurrir en la aplicación del programa antes, durante y después con la intención de prever acciones, realizar ajustes y que den buenos resultados; y el impacto de los programas hacia los usuarios directos e indirectos de la formación (Ruiz, 2002). Pero que, a la vez, la evaluación debe ser vista como un instrumento de mejora de un programa que requiere también hablar de calidad en este proceso educativo, que para López Mojarro (1999) la evaluación y la calidad son inseparables. En el siguiente apartado se explica los objetivos de la evaluación comprensiva que persigue el proyecto piloto que tendrá un panorama general de lo que se tratará en el capítulo de la presentación de los resultados.

### 5.3.3 Objetivos de la evaluación comprensiva en el proyecto piloto

La evaluación del proyecto piloto se llevó en tres fases: 1) Primer momento. Evaluación inicial previo al programa educativo piloto, 2) Segundo momento. Evaluación de desarrollo del proyecto, 3) Tercer momento. Evaluación de los resultados de la aplicación del proyecto.

**En el primer momento que corresponde la evaluación inicial** del proyecto se elaboró una entrevista inicial dirigida a PROF\_UNI, EST\_UNI y PCDI; la validación de expertos y coordinadores del Plan de estudios del proyecto. El **segundo momento. Evaluación de desarrollo del proyecto**, para la evaluación en el proceso de implementación del proyecto se emplearon tres instrumentos, la entrevista, el cuestionario y las fichas de

observación, y un **tercer momento. Evaluación de los resultados de la aplicación del proyecto**, mismos que corresponden a los resultados que se han obtenido en el proyecto. En esta fase se evalúa por intermedio de la entrevista final y el cuestionario sobre el plan de mentoría.

A continuación, se presenta de forma detallada las dimensiones, objetivos, categorías de análisis, subcategorías de análisis, procedimiento y fuente de información. En primer lugar, está la fase uno que corresponde a tres dimensiones: 1) Percepciones sobre la educación inclusiva, 2) Planificación y diseño del proyecto; y 2) las expectativas del proyecto. De las dimensiones los objetivos se centran en valorar la percepción inicial, antes de la aplicación del proyecto, respecto a la educación inclusiva; la adecuación de los recursos humanos y materiales para el diseño y aplicación del proyecto, valorar los contenidos y competencias desarrolladas, por último, las sugerencias y expectativas del proyecto a aplicarse.

### **PRIMER MOMENTO. Evaluación inicial – Diseño y planificación del programa**

La evaluación inicial se realiza previa a la aplicación que responde a la planificación y diseño del proyecto y que responde a dos objetivos de evaluación: Identificar las percepciones iniciales de la educación inclusiva y valorar las expectativas y sugerencias de los participantes en el programa. A partir de los objetivos se plantean dos dimensiones: 1) la planificación y diseño del programa a partir de la percepción de los participantes y 2) las expectativas del programa educativo piloto.

**Tabla 20**

*Primer momento. Evaluación inicial-Diseño y planificación del programa educativo piloto*

<b>Dimensiones</b>	<b>Categorías para el análisis</b>	<b>Objetivo de la evaluación</b>	<b>Instrumentos</b>	<b>Fuente</b>
Planificación y diseño del programa educativo a partir de la percepción de los participantes	Percepciones de la educación inclusiva de personas con discapacidad intelectual	Identificar las percepciones iniciales de la educación inclusiva	Entrevista inicial	PROF_UNI EST_UNI PCDI
Expectativas del programa educativo piloto	Expectativas del programa inclusivo piloto PRINPAR	Valorar las expectativas y sugerencias de los participantes en el programa	Entrevista inicial	PROF_UNI EST_UNI PCDI

## SEGUNDO MOMENTO. Evaluación del desarrollo- Funcionamiento del programa

En el segundo momento, se realiza la evaluación del desarrollo del programa con el planteamiento de tres objetivos que se vinculan con la valoración de la accesibilidad, dinámica, estrategias metodológicas y recursos empleados en la sesión, la evaluación de la adecuación de los diferentes tipos de apoyo y sobre las dificultades que se han presentado en el desarrollo del programa. De este modo las dimensiones se focalizan en: el funcionamiento del programa educativo y en las dificultades encontradas en el desarrollo del proyecto piloto.

**Tabla 21**

*Dimensiones, categorías para el análisis, objetivos de evaluación, instrumentos y fuente para para el segundo momento de la evaluación de desarrollo-funcionamiento del proyecto*

Dimensiones	Categorías para el análisis	Objetivos de evaluación	Instrumentos	Fuente
El funcionamiento del proyecto educativo	- Accesibilidad de la información y material utilizado en la sesión	Valorar la accesibilidad, dinámica, estrategias metodológicas y recursos empleados en la sesión	Fichas de observación	Observador_1 (OBS_1) Observador_2 (OBS 2)
	-Estrategias metodológicas utilizadas en el escenario del aula universitaria durante la sesión en un proceso inclusivo		Cuestionario de evaluación de las sesiones de clase	PCDI
	Apoyos relacionados con la educación inclusiva en la universidad.		Entrevista final	PROF_UNI EST_UNI PCDI
Dificultades encontradas en	El escenario del aula universitaria	Evaluar las dificultades que se han	Entrevista final	PROF_UNI EST_UNI PCDI

Dimensiones	Categorías para el análisis	Objetivos de evaluación	Instrumentos	Fuente
el desarrollo del proyecto	en la educación inclusiva	presentado en el desarrollo del proyecto.	Fichas de observación	OBS_1 OBS_2
			Cuestionario de evaluación	PCDI

### TERCER MOMENTO. Evaluación de cierre - satisfacción y sugerencias de los participantes al programa

En el tercer momento, se realiza la evaluación de cierre del proyecto piloto con el planteamiento de tres objetivos que se vinculan con la valoración la adecuación de los recursos empleados en el programa, el cumplimiento de las expectativas de los participantes hacia el programa educativo, la satisfacción del plan de mentoría y sugerencias de cambio para la mejora del programa.

**Tabla 22**

*Dimensiones, categorías para el análisis, objetivos de evaluación, instrumentos y fuente para para el tercer momento de la evaluación de cierre – satisfacción y sugerencias de los participantes al proyecto*

Dimensiones	Objetivos de evaluación	de	Categorías para el análisis	Procedimiento/ Instrumentos	Fuente
Satisfacción de los recursos y formación entregada	Valorar la adecuación de los recursos humanos y materiales dedicados a la formación de los profesores.		El escenario del aula universitaria en la educación inclusiva	Entrevista final	PROF_UNI
Satisfacción del programa	Evaluar el cumplimiento de las expectativas de los participantes.		Expectativas de los participantes respecto al proyecto educativo piloto.	Entrevista final	PROF_UNI EST_UNI PCDI
Funcionamiento del plan de mentoría	Valorar la satisfacción sobre el plan de mentoría.		Satisfacción del funcionamiento del plan de mentoría	Cuestionario valoración de mentoría	MENT_UNI MENT_PCDI
Sugerencias para el proyecto	Evaluar las sugerencias de		Sugerencias de cambios luego	Entrevista final	PROF_UNI EST_UNI

Dimensiones	Objetivos de evaluación	de	Categorías para el análisis	Procedimiento/ Instrumentos	Fuente
	cambio que entregan los participantes del proyecto.		de la aplicación del proyecto PRINPAR		PCDI

#### 5.4 Participantes en la investigación

En este apartado se realiza la descripción de aquellas personas que participaron en el desarrollo de la investigación y los procesos para la selección. Entre los participantes están formadores (profesionales universitarios y personal del espacio de deportes y de biblioteca), estudiantes de la Facultad de Educación y Psicología de los grados de Educación Social, Doble Titulación y Trabajo Social de la Universidad de Girona y personas con discapacidad intelectual. Distribuidos de la siguiente manera:

- 14 jóvenes con discapacidad intelectual (PCDI)
- 16 formadores (PROF\_UNI)
- 20 estudiantes universitarios (EST\_UNI)
- 12 mentoras, estudiantes universitarios (MENT\_UNI)
- 2 observadores (OBS)

#### 5.5 Selección de las personas con discapacidad intelectual

Para la selección de personas con discapacidad intelectual como participantes del programa, se realizó un primer contacto concretamente con la dirección de un servicio socioeducativo que trabaja con personas con discapacidad intelectual en la ciudad de Girona - Cataluña<sup>6</sup>. Esta entidad brinda servicio con miras a la inclusión sociolaboral de las personas con discapacidad y/o con trastorno mental. Este contacto fue a través de correo electrónico para proponer el programa sobre la educación inclusiva para personas con discapacidad intelectual en la universidad. Los criterios de selección de los participantes fueron que los jóvenes con discapacidad intelectual no se encontraran laborando, y que asistieran de manera regular al servicio.

Luego del primer encuentro, se facilita a la investigadora realizar la presentación del proyecto a profesionales y jóvenes con discapacidad intelectual para efectuar la invitación formal y voluntaria a la participación en el programa. Se inscriben 14 jóvenes de forma voluntaria para participar en el programa y se designa a una profesional encargada, trabajadora de la Fundación TRESA, como mediadora para contactar e informar sobre la participación en las entrevistas a los jóvenes.

Posteriormente se coordinó un horario para aplicar tanto la entrevista inicial como la final en las instalaciones del centro. Los participantes que accedieron a las entrevistas firmaron un consentimiento informado (Anexo 2). Es importante explicar que antes de iniciar la entrevista, la investigadora da lectura a dicho consentimiento informado, comunicando la finalidad de la investigación y las implicaciones que tiene participar en la entrevista, posterior

<sup>6</sup> Fundación Treball amb suport, TRESA: Inclusión sociolaboral de personas con DI y/o trastorno mental de las comarcas gironinas (<https://fundaciotresca.org/>)

a ello la persona si está de acuerdo accede a través de su rúbrica o firma en el documento en el que acepta que la información entregada de forma verbal sea registrada a través de una grabadora de voz garantizando el derecho al anonimato. Para la redacción del consentimiento informado se procura garantizar la accesibilidad (De Asís Roig, 2005) a la información con un lenguaje no complejo y con el apoyo de imágenes que acompañan al texto.

De las personas que aceptan participar en el programa también aceptan colaborar con la entrevista. En total participan 14 personas con DI, en concreto 8 hombres y 6 mujeres de edades que comprenden entre los 18 y 27 años. Todos los participantes tienen una formación académica en instituciones ordinarias no especializadas desde la primaria hasta la Educación Superior Obligatoria<sup>7</sup> (ESO). Los participantes acuden regularmente a la Fundación TRESA. Ninguno ha ingresado a la universidad, sin embargo, algunos actores han participado en cursos cortos relacionados con la preparación pre-laboral y formación de su interés.

En la Tabla 23 se presenta la descripción de datos sociodemográficos relevantes para la investigación: género, edad y trayectoria educativa. Los datos se obtuvieron a partir de la información entregada por las mismas personas con DI en la entrevista. Para la denominación de los participantes se utilizan códigos para garantizar el anonimato.

**Tabla 23**

*Datos sociodemográficos de las personas con discapacidad intelectual*

<b>Código</b>	<b>Género</b> F: femenino M: masculino	<b>Edad en años</b>	<b>Otro tipo de formación</b>
PCDI_01	F	19	Ninguno
PCDI_02	M	20	Ninguno
PCDI_03	M	21	Formación en un curso de Tecnologías de Información y Comunicaciones
PCDI_04	F	27	Ninguno
PCDI_05	M	22	Ninguno
PCDI_06	M	21	Ninguno
PCDI_07	M	18	Ninguno
PCDI_08	F	20	Ninguno
PCDI_09	F	19	Ninguno
PCDI_10	M	21	Ninguno
PCDI_11	M	20	Ninguno
PCDI_12	F	25	Ninguno
PCDI_13	M	20	Ninguno
PCDI_14	F	27	- Curso socio sanitario - Miembro del Consejo Asesor en el

<sup>7</sup> La educación obligatoria en Cataluña es de los 6 a los 16 años. Aquellas personas que culminan su formación de la ESO pueden continuar estudiando: bachillerato, formación profesional o enseñanzas deportivas, de artes plásticas y diseño, de música y de danza.

Código	Género F: femenino M: masculino	Edad en años	Otro tipo de formación
			Grupo de Investigación en Diversidad de la UdG

### 5.5.1 Selección de formadores para el proyecto inclusivo

Para la selección de formadores quienes impartirían las sesiones inclusivas y las sesiones específicas en el curso formativo para personas con discapacidad intelectual se efectúa un primer acercamiento para la invitación al proyecto piloto en donde se expone a detalle el propósito de este, así como su funcionamiento y la importancia de la participación de cada uno de ellos para el trabajo investigativo. Seguidamente se indica a detalle el contacto con los formadores, así como la información de formación académica y el grado en el que imparten la asignatura.

#### 5.5.1.1 El contacto con los formadores del proyecto piloto

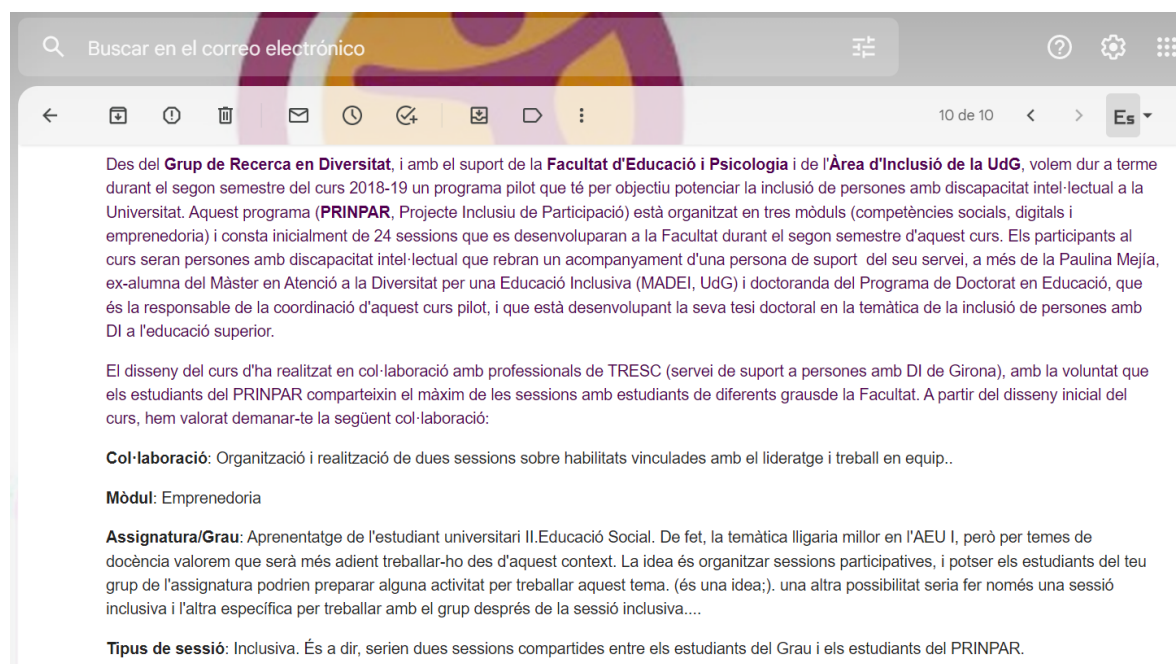
Para realizar la selección de los profesionales se envía un correo electrónico desde la Coordinación del grupo de investigación de discapacidad<sup>8</sup>. Este correo contiene una parte introductoria explicando el programa y su tiempo de duración, los participantes y la solicitud para un primer encuentro para la explicación del programa e invitación a la participación voluntaria como formador/a del Curso Formativo donde se especifica la temática con la que se solicita su colaboración.

***Debido a la extensión del gráfico, este se presenta en la siguiente página para facilitar su visualización y comprensión.***

<sup>8</sup> El Grup de recerca en Diversitat de la Universitat de Girona se centra en investigar aspectos relacionados con la vida independiente, la vida en pareja y la inclusión de las personas con DI. Para más información, puede consultarse en <https://recercadiversitat.wixsite.com/diversitat>

Figura 19

*Captura del correo electrónico de la invitación a participar como formadores a profesores universitarios*



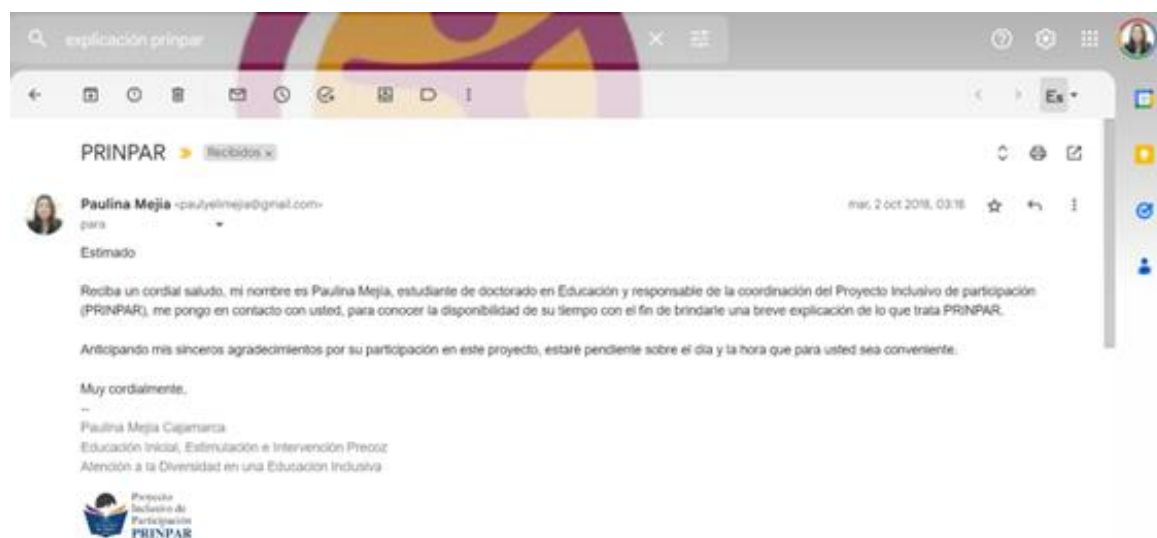
Anterior a esta convocatoria la investigadora realiza una lista con los posibles participantes, para ello se tiene presente los siguientes criterios: que los profesionales sean de la Universidad de Girona concretamente de la Facultad de Educación y Psicología a excepción de aquellos formadores de diferentes departamentos de la universidad como el de biblioteca y deportes; y que la o las asignaturas que están a cargo se relacionen con el plan de contenido del Curso Formativo.

Se seleccionan 16 profesionales que cumplieran con los requisitos. Todos los profesionales seleccionados aceptan ser parte del programa y se envía un segundo correo electrónico para concretar el día del encuentro presencial en el que se entregó un tríptico con información resumida sobre el programa. Además, en este espacio se solventaron inquietudes respecto a su participación. En el apartado de resultados se profundiza la información de trayectoria académica de los participantes.



**Figura 20**

*Captura del correo electrónico de la invitación a participar como formadores a profesores universitarios*



A continuación, se presenta información relacionada con los participantes respecto a: género, edad, formación profesional, experiencia en docencia universitaria y el área de conocimiento. De los 16 profesionales, los profesionales que participan son 4 personas que tienen su formación académica y de especialización relacionada con la discapacidad intelectual, sobre la experiencia en docencia universitaria va desde 3 a 27 años, todos cuentan con una formación de cuarto nivel.

Se convoca a los profesionales que están de acuerdo en colaborar como informantes en la entrevista inicial y final. Antes de iniciar con la entrevista se explica el objetivo de la investigación. A continuación, se entrega el documento de consentimiento informado (Ver Anexo 7 y Anexo 8) para que el participante lo lea y en caso de estar de acuerdo sobre recoger la información a través de la grabación de voz y su participación en los dos momentos de la entrevista iniciar con el protocolo de la entrevista. A fin de garantizar el anonimato de los profesionales se utilizan códigos.

**Tabla 24**

*Resumen de los datos sociodemográficos de los profesores universitarios*

CÓDIGO	GÉNERO	EDAD	EXPERIENCIA UNIVERSITARIA	ÁMBITO DE ESPECIALIZACIÓN
PROF_UNI_01	F	30	3 años	- Currículo de Atención a la Diversidad
PROF_UNI_02	M	39	15 años	- Didáctica y Organización Escolar

CÓDIGO	GÉNERO	EDAD	EXPERIENCIA UNIVERSITARIA	ÁMBITO DE ESPECIALIZACIÓN
PROF_UNI_03	F	50	15 años	- Didáctica y Organización Escolar - Tecnologías en Educación
PROF_UNI_04	F	30	6 años	- Inclusión y la discapacidad - Educación Social
PROF_UNI_05	M	35	8 años	- Políticas Sociales - Servicios Sociales - Inmigración
PROF_UNI_06	F	36	3 años	- Pedagogía - Promoción a la Autonomía de personas con discapacidad
PROF_UNI_07	F	49	2 años	- Psicología del Desarrollo - Pedagogía en Educación Infantil
PROF_UNI_08	F	42	1 años	- Unidad de Compromiso Social
PROF_UNI_09	F	42	26 años	- Gestión de información - Préstamo interbibliotecario
PROF_UNI_10	M	39	3 años	- Servicios Sociales
PROF_UNI_11	F	48	27 años	- Gestión de información
PROF_UNI_12	F	50	13 años	- Psicología Social
PROF_UNI_13	F	52	25 años	- Didáctica y Organización
PROF_UNI_14	F	42	4 años	- Pedagogía - Teoría e Historia de la educación
EI_PROF_UNI_15	F	50	15 años	- Intervención socio educativa en el ámbito de la discapacidad - Educación Social - Psicopedagogía
EI_PROF_UNI_16	F	38	4 años	- Didáctica - Educación Social

## 5.6 Selección de estudiantes universitarios para la recolección de datos

### 5.6.1 El contacto con estudiantes universitarios

Luego de recibir la respuesta positiva por los profesionales y bajo petición previa permiten a la investigadora realizar en los primeros minutos de la sesión de clase la socialización del programa por ser también actores dentro de este. Al finalizar la explicación se solicita a través de un formulario que se registren aquellas personas que de forma voluntaria deseen participar como informantes en la entrevista inicial y final que responde al objetivo tres de la investigación. Se cuenta con la participación de 20 estudiantes universitarios, de los cuales 18 son mujeres y 2 son hombres. Se especifica información de

los estudiantes universitarios en el apartado de resultados y la categoría de trayectoria educativa.

De la misma forma con el consentimiento informado se explica el objetivo de la investigación y en seguida se entrega el documento con las especificaciones del proceso.

Se cuenta con la participación de 20 estudiantes universitarios, de los cuales 18 son mujeres y 2 son hombres. Tal y como se muestra en la Tabla 25, los estudiantes son de cuatro grados de diferentes niveles, 4 estudiantes universitarios de primero del grado de Maestro Infantil, 2 estudiantes universitarios de Educación Social de primer nivel, 6 estudiantes universitarios del grado de Doble titulación de segundo y 8 estudiantes universitarios de Trabajo social.

**Tabla 25**

*Resumen de los datos sociodemográficos de los estudiantes universitarios*

N°	Código	Género	Edad	Grado o Carrera Universitaria	Nivel
1	EI_EST_UNI_01_1EINF	F	44		
2	EI_EST_UNI_02_1EINF	F	21	Maestro de	Primero
3	EI_EST_UNI_03_1EINF	F	19	Infantil	
4	EI_EST_UNI_04_1EINF	M	20		
5	EI_EST_UNI_01_1ES	M	20	Educación Social	Primero
6	EI_EST_UNI_02_1ES	F	24		
7	EI_EST_UNI_01_2DT	F	19		Doble titulación Segundo
8	EI_EST_UNI_02_2DT	F	19		
9	EI_EST_UNI_03_2DT	F	20		
10	EI_EST_UNI_04_2DT	F	19		
11	EI_EST_UNI_05_2DT	F	19		
12	EI_EST_UNI_06_2DT	F	24		
13	EI_EST_UNI_01_3TS	F	20		Trabajo Social Tercero
14	EI_EST_UNI_02_3TS	F	23		
15	EI_EST_UNI_03_3TS	F	20		
16	EI_EST_UNI_04_3TS	F	24		
17	EI_EST_UNI_05_3TS	F	21		
18	EI_EST_UNI_06_3TS	F	20		
19	EI_EST_UNI_07_3TS	F	22		
20	EI_EST_UNI_08_3TS	F	20		

### 5.7 Instrumentos para la recolección de información

Para la recolección de datos se utilizaron **entrevistas semiestructuradas** en un primer y final momento de la aplicación del proyecto que permitió recabar información específica sobre la temática estudiada a través de preguntas preparadas y planificadas por

la investigadora (Brenner, 2006; Dalle, Boniolo, Sautu, y Elbert, 2005; Sautu et al., 2005; Willig, 2013).

También se aplicó la técnica de observación en la que participó la investigadora junto a una profesional externa registrando sin interferir el comportamiento (Salkind, 1998) y posteriormente analizando información de interés para la investigación (Blaxter, Hughes, y Tight., 2002). Las **fichas de observación** se emplearon en el desarrollo del proyecto.

Otro instrumento fue un guion **de evaluación de las sesiones, y otro de evaluación del plan de mentoría**. Esta herramienta ha consistido en formular por escrito preguntas puntuales sobre la evaluación a las personas participantes del proyecto con el fin de obtener opiniones, sugerencias y experiencias sobre un tema específico. Se ha diseñado diferentes tipos de recolección para la información con el fin de obtener una variedad de percepciones sobre el proyecto, lo que permitió contrastar y profundizar la evaluación (Stake, 2006).

Los instrumentos para la recolección de información se aplican en tres momentos: **1) antes de iniciar el proyecto piloto:** la entrevista semiestructurada inicial, **2) durante la aplicación del proyecto piloto:** las fichas de observación durante la aplicación del proyecto piloto, **3) después de la aplicación del proyecto piloto:** ficha de evaluación, entrevista semiestructurada final y cuestionario final.

**Tabla 26**

*Instrumentos, participantes y momento de aplicación en la recolección de información en el trabajo de investigación*

Fuente de información	Objetivo	Actores	Cantidad de instrumentos	Momento de aplicación
Entrevista inicial semiestructurada	Identificar las percepciones iniciales de los participantes del programa de las categorías antes descritas	PCDI	14	Primer momento: Antes de iniciar el proyecto piloto
		EST_UNI	22	
		PROF_UNI	16	
Entrevista final semiestructurada	Identificar las percepciones finales de los participantes del programa de las categorías antes descritas	PCDI	13	Segundo momento: Después de la aplicación del proyecto piloto
		EST_UNI	22	
		PROF_UNI	15	
Fichas de observación	Describir las diferentes acciones del profesor en el desarrollo de la/las sesiones	Observadoras (investigadora y experta externa de TREC)	33	Tercer momento: Durante la aplicación del proyecto piloto

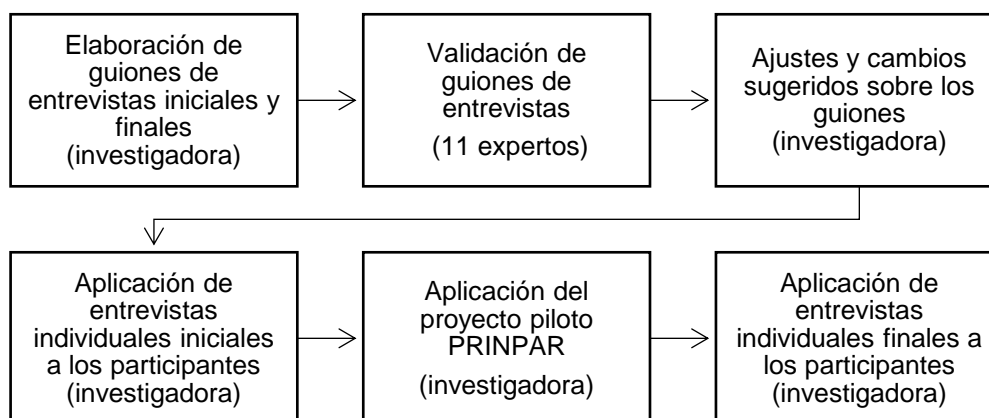
Fuente de información	Objetivo	Actores	Cantidad de instrumentos	Momento de aplicación
Fichas de evaluación	Identificar las sugerencias de actividades, recursos y accesibilidad de los participantes del programa PRINPAR	PCDI	33	Cuarto momento: Después de la aplicación del proyecto piloto
Cuestionario sobre el proceso de mentoría en el programa PRINPAR	Identificar la satisfacción del proceso de mentoría, así como las sugerencias y dificultades encontradas en su desarrollo	Mentoras (estudiantes universitarias UdG)	1	Después de la aplicación del proyecto piloto

### 5.7.1 Elaboración de la entrevista semiestructurada para la investigación

Para el levantamiento de información con la entrevista se realizó en dos momentos, el primero previo a la aplicación del proyecto y otro al finalizar este. La figura 21 indica el procedimiento que se ha llevado para realizar la entrevista individual a los participantes.

**Figura 21**

*Procedimiento que se ha llevado para el desarrollo de la entrevista*



Los guiones de entrevistas iniciales incluyeron 38 preguntas para los PROF\_UNI, 31 para los EST\_UNI y 54 preguntas para las personas con discapacidad intelectual. De esta forma, se ha diseñado y validado los guiones de las entrevistas individuales para los participantes y que han permitido alcanzar los objetivos planificados.

Los guiones de entrevistas pasaron por un proceso de validación a través de la triangulación con 11 expertos conocedores del ámbito de la educación inclusiva que se explica en los siguientes apartados.

### 5.7.1.1 Diseño de la entrevista semiestructurada para la investigación

Con el motivo de conseguir información específica sobre aspectos relacionados con la educación inclusiva en la universidad y como punto de partida para la propuesta del proyecto piloto, se elabora el diseño del guion de entrevista inicial (objetivos, categorías, subcategorías y las interrogantes). Posteriormente se elaboran guiones para las entrevistas finales con la finalidad de obtener información relacionada con la educación inclusiva de personas con discapacidad intelectual en la universidad, la evaluación del proyecto piloto aplicado y la satisfacción frente a este.

Los temas que se proponen en la entrevista inicial, principalmente se centran en categorías relacionadas con la información general de los participantes, la percepción de la educación inclusiva (barreras y apoyos) y las expectativas que tienen con el proyecto. Es importante especificar que las preguntas formuladas dirigidas a las personas con discapacidad intelectual fueron considerados ajustes, tal como se explica en el Artículo 29<sup>9</sup> en el que se garantiza las “condiciones básicas de accesibilidad y no discriminación para el acceso y utilización de los bienes y servicios a disposición del público, con el uso de un vocabulario más sencillo y concreto que facilite la aplicación del instrumento de recogida de información” (Ministerio de Sanidad Asuntos Sociales e Igualdad, 2022, p. 78).

**Tabla 27**

*Objetivos, categorías, subcategorías y participantes del primer guion de la entrevista semiestructurada previa a la validación por expertos*

Objetivos	Categorías	Subcategorías	Participantes		
			PROF_UNI	EST_UNI	PCDI
Obtener información sobre datos generales de la persona entrevistada	Datos sociodemográficos	- Edad	X	X	X
		- Experiencia académica	X		
		- Nivel educativo actual	X	X	X
		- Recorrido educativo			X
		- Núcleo familiar			X
		- Itinerario laboral			X
	Situación educativa actual	- La toma de decisiones en relación con la educación			X
		- Bienestar educativo			X
		- Definición personal de la educación inclusiva.	X	X	X
Conocer la percepción de los					

<sup>9</sup> Ley 6/2022 para establecer y regular la accesibilidad cognitiva y sus condiciones de exigencia y aplicación.

Objetivos	Categorías	Subcategorías	Participantes		
			PROF_UNI	EST_UNI	PCDI
actores sobre la educación inclusiva en la universidad, así como las barreras y los apoyos que consideran que pueden encontrar los jóvenes con discapacidad intelectual.	Percepción sobre la educación inclusiva en la universidad.	- Conocimiento sobre el artículo 24 (derecho a la educación) de la Convención de los derechos de las personas con Discapacidad.			X
		- La importancia de la educación inclusiva en la universidad.	X	X	X
		- Experiencia con la educación inclusiva en la universidad.	X		
	Barreras relacionadas con la educación inclusiva en la universidad.	- Barreras para el acceso a la universidad.	X	X	X
		- Barreras de tipo social.	X	X	X
		- Otras barreras.	X	X	X
	Apoyos relacionados con la educación inclusiva en la universidad	- Apoyo de acceso a la educación.	X	X	X
		- Apoyo de la familia.	X	X	X
		- Otro tipo de apoyos	X	X	X
		- Características de la universidad inclusiva.	X	X	X
Explorar el rol de la universidad y las acciones que contribuya la educación inclusiva.	El rol de la universidad como espacio inclusivo.	- El rol de la persona con discapacidad intelectual.	X	X	X
		- El rol del profesor universitario.	X	X	X
		- El rol del estudiante universitario.	X	X	X
		- Acciones del Proyecto Inclusivo de Participación en la universidad (PRINPAR)	X	X	X
Obtener información de las expectativas que tienen los participantes de un proyecto piloto de tipo inclusivo.	Acciones que contribuyan a la educación inclusiva.	- Acciones personales	X	X	X
		- Acciones de la familia	X	X	X
		- Acciones Institucionales	X	X	X
		- Expectativas de PRINPAR	X	X	X

### 5.7.1.2 Validación por juicio de expertos de la entrevista semiestructurada

Para el proceso de validación se contacta con profesionales académicos, expertos en educación inclusiva e investigación con personas con discapacidad intelectual. El primer contacto se realiza a través del correo electrónico con 11 expertos, donde se adjuntan cuatro documentos: el primero la petición para la participación en la validación con una explicación

clara y concreta con los objetivos de la investigación a desarrollar y los tres guiones de la entrevista semiestructurada a los participantes para el primer momento (antes de la aplicación del proyecto) y un tercer momento (después de la aplicación del proyecto).

A continuación, en las siguientes tablas, se presentan los principales ajustes o sugerencias propuestas por los revisores expertos y con los cambios que se realiza la investigadora en los elementos del guion de la entrevista (categoría, subcategoría y preguntas) para los participantes. Estos cambios sugeridos se presentan en forma de síntesis a continuación.

### **Entrevista inicial y final dirigida a profesores universitarios**

#### **Impresiones de expertos validadores del instrumento**

- **Experto 3:** *“Creo que estás desarrollando algo muy grande e interesantísimo. La verdad es que me siento afortunada de poder estar cerca de tu proyecto, porque es algo que creo que va a romper moldes y a sentar las bases para un futuro cambio tanto en muchas personas como en la universidad”*
- **Experto 5:** *“Sería mejor hablar de educación inclusiva en toda esta categoría. Creo que alguna otra experta lo comentará. Educación inclusiva podría dar pie a pensar que se trata solamente de ubicar a personas con dificultades en un espacio educativo. La educación inclusiva va más allá”*

#### **Observaciones generales de ajustes y cambios respecto a las preguntas planteadas**

- **Experto 1:** No entiendo la pregunta 3. Te refieres a ¿Cuánto tiempo lleva el profesor dedicándose a la docencia?
- **Experto 3:** Preguntas por las oportunidades en el ámbito educativo. No sé si te interesa saber qué opinan en general, o centrarte en algún “tipo” de educación en concreto, como la educación obligatoria, o la educación universitaria.
- **Experto 4:** También podrías preguntar por dudas/miedos de caras a su participación en el curso (estoy pensando en profesores que no tengan experiencia trabajando con personas con discapacidad intelectual, aunque no sé si se dará el caso).
- **Experto 5:** ¿Quizá estaría bien pedir su titulación académica? Lo digo porque uno puede ser profesor de educación social, pero venir del mundo del derecho o la economía (por ejemplo).
- **Experto 8:** En la 7 ampliaría y pediría también "en igualdad con estudiantes con otras discapacidades".
- **Experto 9:** Para favorecer la comprensión de la pregunta quizás se podría sugerir alguna concreción en relación con barreras de tipo social (prejuicios, estereotipos, actitud de sobreprotección, etc.).
- **Experto 10:** En referencia a la pregunta 20, tal vez sería bueno preguntar anteriormente si el profesorado ha hecho alguna capacitación o formación sobre el tema.



- **Experto 11:** No creo que lo deseable sea que te hagan su definición de educación inclusiva. Necesitas saber qué entienden o que creen que es, pero no lo que ellos piensan que es incluir educativamente. Por tanto, la pregunta podría ser: ¿qué es la educación inclusiva? ¿podrías tratar de explicar a qué se hace referencia cuando se habla de inclusión educativa?

A continuación, en la Tabla 28 se detallan de manera más amplia los ajustes y cambios implementados a partir de la validación realizada por los once expertos con respecto a la entrevista inicial y final dirigida a profesores universitarios. En esta tabla, se presenta la propuesta inicial de la investigadora en términos de categorías, subcategorías y preguntas, junto con las sugerencias de modificaciones o ajustes realizadas por los expertos. Asimismo, se destacan los cambios efectuados en el instrumento de recolección de información basados en estas recomendaciones.

**Tabla 28**

*Ajustes y cambios en el instrumento de entrevista inicial a profesores universitarios basados en la validación de expertos*

	<b>Propuesta inicial de la investigadora</b>	<b>Propuesta de cambio de los revisores expertos</b>	<b>Cambios realizados por la investigadora</b>
<b>Categorías</b>	Categoría 6: Acciones que contribuyan a la educación inclusiva.	Los expertos coinciden en ajustar la categoría en Beneficios de la educación inclusiva.	Se ajusta: Beneficios que contribuya la educación inclusiva de las personas con DI en la universidad. * para todos los guiones
<b>Subcategorías</b>	No existe propuesta	Los expertos coinciden en agregar una subcategoría que corresponda a la formación del profesorado.	Se agrega: Trayectoria formativa
	No existe propuesta	Agregar: El rol del Personal de Administración y Servicios.	Se agrega: El rol del Personal de Administración y Servicios.
<b>Preguntas</b>	No existe propuesta	Expertos coinciden que se debe explorar la trayectoria formativa del docente universitario.	Se agrega: ¿Cuál es su formación profesional?
	Pregunta 3: ¿Cuánto tiempo se dedica a la docencia?	Ajustar: ¿Desde cuándo se dedica a la docencia universitaria?	Se ajusta: ¿Desde cuándo se dedica a la docencia universitaria?
	Pregunta 6: Con sus propias palabras ¿Cómo definiría la educación inclusiva?	Ajustar: ¿Qué es la educación inclusiva? ¿Podrías tratar de explicar a qué se hace referencia cuando se habla de educación inclusiva?	Se ajusta: ¿Qué es la educación inclusiva? ¿Podría tratar de explicar a qué se hace referencia cuando se habla de educación inclusiva?
	Pregunta 7: ¿Cree que las oportunidades para	Ajustar: ¿Crees que las personas con DI tienen idénticas	Se ajusta: ¿Crees que las personas con DI tienen idénticas

Propuesta inicial de la investigadora	Propuesta de cambio de los revisores expertos	Cambios realizados por la investigadora
las personas con DI en el ámbito educativo están en igual condiciones y oportunidades que estudiantes sin discapacidad?	oportunidades a las personas sin DI en la universidad? ¿Por qué? ¿Qué diferencias observas? Ajustar: ámbito educativo universitario	oportunidades a las personas sin DI en el ámbito universitario? ¿Por qué? ¿Qué diferencias observas?
No existe propuesta	Agregar: Expertos recomiendan preguntar sobre la Convención específicamente el artículo 24 como se plantea en los otros guiones.	Se agrega: ¿Qué conoce de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad de lo que se establece en el artículo 24?
Pregunta 8: ¿Cree que es importante la inclusión de las personas con DI en la universidad? ¿Por qué?	Ajustar: ¿Cree que es importante que las personas con DI participen en actividades formativas que organice la universidad?	Se ajusta: ¿Cree que es importante que las personas con DI participen en actividades formativas organice la universidad? ¿por qué?
Pregunta 9: ¿Ha tenido alguna experiencia relacionada con la educación inclusiva con personas con DI en la universidad? Si es así, ¿puede contar algún ejemplo concreto de esa experiencia? ¿Cómo se sintió?	Ajustar: Se recomienda preguntar cómo lo valoró la experiencia.	Se ajusta: ¿Ha tenido alguna experiencia relacionada con la educación inclusiva de personas con DI en la universidad? Si es así, ¿puede contarme algún ejemplo concreto de esa experiencia? ¿Cómo valoraría la experiencia? ¿Por qué la valoraría así?
Pregunta 11: ¿Cree que existan dificultades o barreras de tipo social para la inclusión de las personas con DI en la universidad?	Ajustar: En relación con barreras de tipo social especificar sobre estereotipos, actitud de sobreprotección, etc.	Se ajusta: ¿Cree que existan dificultades o barreras de tipo social (actitud de sobreprotección, discriminación, escepticismo, etc.) para la inclusión de las personas con DI en la universidad? *para todos los guiones.
Pregunta 19: ¿Qué rol cree que desempeña la persona con DI asistiendo a la	Eliminar: Se repite la pregunta 18.	Se elimina la pregunta 18 y se conserva la 19 ¿Qué rol cree que desempeña la persona con

Propuesta inicial de la investigadora	Propuesta de cambio de los revisores expertos	Cambios realizados por la investigadora
universidad? ¿Por qué?		DI asistiendo a la universidad? ¿Por qué?
Pregunta 20: ¿Cree necesaria la formación o capacitación al profesor universitario previo a tener a un estudiante con DI en el aula?	Agregar: ¿Por qué? Se recomienda agregar pregunta relacionada sobre la capacitación o formación sobre el tema de discapacidad.	Se agrega: ¿Ha tenido alguna capacitación o formación sobre DI? ¿Por qué? ¿Cree necesaria la formación o capacitación al profesor universitario previa a tener a un estudiante con DI en el aula?
Pregunta 22: ¿Cuál es el rol del estudiante universitario en el proceso de la educación inclusiva? ¿Por qué?	Ajustar: Especificar sin DI	Se ajusta: ¿Cuál es el rol del estudiante universitario sin DI en el proceso de la educación inclusiva en la universidad? ¿Por qué?
Pregunta 23: ¿Qué beneficios cree que tiene la educación inclusiva para la persona con DI? Pregunta 24: ¿Cómo cree que puede beneficiar la inclusión de las personas con DI a la universidad?	Eliminar: La pregunta 23 o 24 porque parece ser que no existiera diferencia.	Se ajusta: Pregunta 23: ¿Qué beneficios cree que tiene la educación inclusiva en la universidad para las personas con DI? Pregunta 24: ¿Cómo cree que puede beneficiar a la universidad la educación inclusiva para las personas con DI?
No existe propuesta	Agregar: Pregunta sobre el rol del Personal de Administración y Servicios	Se agrega: ¿Cuál es el rol del Personal de Administración y servicios de la universidad en la educación inclusiva de la persona con DI?
No existe propuesta	En la subcategoría propuesta de beneficios que contribuyan a la educación inclusiva agregar preguntas a los diferentes actores incluida la sociedad y la comunidad.	Se agrega: ¿Qué beneficios cree que tienen los profesores universitarios con la educación inclusiva en la universidad? ¿Qué beneficios cree que tienen las personas con DI con la educación inclusiva en la universidad? * para todos los guiones.

### Entrevista inicial y final a estudiantes universitarios

#### Observaciones generales de ajustes y cambios respecto a las preguntas planteadas

- **Experto 1:** Reformular pregunta 5: “¿Cree que las personas con DI tienen las mismas oportunidades en el ámbito educativo que los estudiantes sin discapacidad?”
- **Experto 1:** Es posible que algunos estudiantes no entiendan a qué te refieres concretamente por “barreras de tipo social”, pero poner un ejemplo para ayudarles a la comprensión puede condicionar su respuesta. A lo mejor puedes darles indicadores más generales como “familia, amigos, sociedad en general...”.
- **Experto 3:** Si hay alguna barrera de la que todavía no se haya hablado, podrías decirle tú y preguntarle al entrevistado qué piensa.
- **Experto 4:** solo preguntas en el acceso ¿y en la permanencia en la universidad?
- **Experto 5:** Sería: ¿Qué rol cree que puede tener la universidad... puesto que la mayoría no creo que tengan experiencia?
- **Experto 7: Propuesta pregunta:** ¿Cree que es importante que las personas con discapacidad intelectual participen en actividades formativas que organice la universidad?

En la tabla 29 se muestran los cambios realizados en la entrevista inicial y final dirigida a estudiantes universitarios. Se presenta la propuesta inicial de la investigadora en términos de categorías, subcategorías y preguntas, junto con las sugerencias de modificaciones o ajustes realizadas por los expertos, y por último, los cambios realizados en el instrumento.

**Tabla 29**

*Ajustes y cambios en el Instrumento de entrevista inicial a profesores universitarios basados en la validación de expertos*

Propuesta inicial de la investigadora		Propuesta de cambio de los revisores expertos		Cambios realizados		
<b>Subcategoría</b>	Nivel actual	educativo	Ajustar: Situación actual	académica	Se ajusta: Situación actual	académica

	Propuesta inicial de la investigadora	Propuesta de cambio de los revisores expertos	Cambios realizados
	Pregunta 7: ¿Ha tenido alguna experiencia de interacción con personas con DI en la universidad? Si es así, ¿puede contar algún ejemplo concreto de esa experiencia? ¿Cómo se sintió?	Ajustar: ¿Cómo lo valoró? Ajustar: Sobre la experiencia de interacción en el proceso formativo. Se recomienda realizar la pregunta antes de la importancia de la educación inclusiva	Se ajusta: Se realiza esta cuestión antes de la pregunta respecto a la importancia de la educación inclusiva.
Preguntas	Pregunta 14: ¿Qué otro tipo de apoyos que no haya mencionado cree que son importantes para que una persona con DI pueda acceder a la educación en la universidad?	Ajustar: ¿Qué otros tipos de apoyo y/o agentes que no haya mencionado...?	Se ajusta: ¿Qué otro tipo de apoyo y/o que no haya mencionado cree que son importantes para que las personas con DI puedan acceder a la educación en la universidad?
	Pregunta 15: ¿Qué rol tiene la universidad en el proceso de la educación inclusiva de una persona con DI	Eliminar: ¿Qué característica debe tener e implementar la universidad para que pueda ser considerada inclusiva?	Se agrega: ¿Qué característica debe tener e implementar la universidad para que pueda ser considerada inclusiva?  *para todos los guiones

### Entrevista inicial y final a jóvenes con discapacidad intelectual

#### Impresiones de expertos validadores del instrumento

- **Experto 3:** *“Interesantísimo poder comparar qué dicen unos y otros al respecto (personas con discapacidad, alumnos universitarios, profes)”*

#### Observaciones generales de ajustes y cambios respecto a las preguntas planteadas

- **Experto 1:** Sería interesante saber si se han planteado alguna vez estudiar en una universidad antes de entrar en materia sobre este tema.

- **Experto 1:** Como indicador, sería más adecuado hablar de “Experiencias y expectativas educativas” ya que las preguntas 28 y 29 remiten más a la experiencia previa que a las expectativas.
- **Experto 5:** Es difícil distinguir entre las dos preguntas (34 y 35): “cómo podría apoyar...” y “qué tipo de ayuda puede dar...” significa más o menos lo mismo, creo.

#### **Sugerencias al momento de aplicar la entrevista a jóvenes con discapacidad intelectual**

- Creo que quizá sea necesario explicar a qué te refieres por “barreras de tipo social”, quizás poniendo algún ejemplo, pero que no sea de inclusión en la universidad (para no influir en su respuesta...).
- Habrá algunos participantes que van a necesitar aclaraciones a la hora de hacer las preguntas, ya que pueden presentar algún problema de comprensión. Sería importante adecuar bien el lenguaje para poder hacer un buen análisis de los datos.

En la siguiente tabla se muestran los cambios realizados en la entrevista inicial y final propuestas para los jóvenes con discapacidad intelectual. En la tabla se presenta la propuesta inicial de la investigadora en términos de categorías, subcategorías y preguntas, junto con las sugerencias de modificaciones o ajustes realizadas por los expertos, y, por último, los cambios realizados en el instrumento.

**Tabla 30**

*Ajustes y cambios en el instrumento de entrevista inicial y final a jóvenes con discapacidad intelectual basados en la validación de expertos*

	<b>Propuesta inicial de la investigadora</b>	<b>Propuesta de cambio de los revisores expertos</b>	<b>Cambios realizados</b>
	La toma de decisiones en relación con la educación.	Ajustar: Considerar también la formación	Se ajusta: La toma de decisiones en relación con la educación y formación.
<b>Subcategorías</b>	Barreras de acceso a la universidad.	Agregar: Barreras físicas e informativas.	Se agrega: Barreras físicas e informativas.
	No existe propuesta	Agregar: El rol de la persona con discapacidad.	Se agrega: El rol de la persona con DI
	Relaciones familiares	Ajustar: Núcleo familiar.	Se ajusta: Núcleo familiar.
	Expectativas educativas	Ajustar: pregunta 28 y 29 remiten más a la experiencia educativa previa, se recomienda colocar	Se ajusta: Experiencias y expectativas educativas.

	Propuesta inicial de la investigadora	Propuesta de cambio de los revisores expertos	Cambios realizados
		experiencias y expectativas educativas.	
	Recorrido educativo	Ajustar: Quizás mejor trayectoria educativa	Se ajusta: Trayectoria educativa.
	Itinerario laboral	Ajustar: Sustituir por situación laboral	Se ajusta: Situación laboral.
Preguntas	Pregunta 2: ¿Cuántos miembros conforman su familia más cercana?	Agregar: En la subcategoría de Relaciones familiares las preguntas: ¿Con qué personas de tu familia tienes más relación? ¿Con qué personas de tu familia tienes más contacto?	Se agrega: ¿Con qué personas de su familia tiene más contacto?
	Pregunta 3: ¿Vive con su familia? ¿Con qué miembro o miembros de su familia vive?	Ajustar: ¿Con quién vives? ¿Desde cuándo vive solo o en la residencia? ¿Te gustaría vivir en otro lugar?	Se ajusta: ¿Con quién vive? ¿Le gustaría vivir en otro lugar? <b>Si vive sólo:</b> ¿Desde cuándo vive sólo?
	Pregunta 4: ¿A qué escuela asistió?	Agregar: ¿Era una escuela especial? ¿Era una escuela ordinaria?	Se agrega: ¿A qué escuela asistió? ¿Era una escuela especial o era una escuela ordinaria?
	Pregunta 5: ¿Cómo fue su experiencia en su paso por la escuela?	Ajustar: ¿Por qué? ¿Qué fue lo que más le gustó de la escuela? ¿Qué fue lo que le gustó menos? ¿Cómo valora su paso por la escuela en general?	Se ajusta: ¿Cómo fue su experiencia en su paso por la escuela? ¿Qué le gustó más y qué le gustó menos? ¿Por qué? ¿Cómo valora su paso por la escuela en general?
	Pregunta 6: ¿A qué Instituto asistió?	Ajustar: ¿Era una institución especial o un Instituto ordinario?	Se ajusta: ¿A qué Instituto asistió? ¿Era un Instituto especial o era un Instituto ordinario?
	Pregunta 9: ¿Cómo fue su experiencia en su	Ajustar: ¿Qué fue lo que más le gustó del instituto?	Se ajusta: ¿Cómo fue su experiencia en su paso por el Instituto? ¿Qué

Propuesta inicial de la investigadora	Propuesta de cambio de los revisores expertos	Cambios realizados
paso por el instituto?	¿Qué fue lo que le gustó menos? ¿Cómo valora su paso por el instituto en general?	le gustó más y qué le gustó menos? ¿Por qué? ¿Cómo valora su paso por el Instituto en general?
Pregunta 10: ¿Tuvo alguna dificultad en uno de esos niveles educativos? En caso de que así fuera ¿cuál o cuáles fueron?	Se recomienda ajustar en cada nivel, escuela e instituto: ¿Encontraste alguna dificultad? ¿Qué dificultades encontraste?	Se ajusta: ¿Encontró alguna dificultad en la escuela? ¿qué dificultad encontró? ¿Encontró alguna dificultad en el Instituto? ¿Qué dificultad encontró?
Pregunta 12: ¿Está trabajando en la actualidad?	Ajustar: Si la respuesta es negativa ¿Le gustaría trabajar? ¿Por qué? ¿En qué le gustaría trabajar? ¿Si pudiese escoger dónde trabajar, qué escogería?	Se ajusta: Si la respuesta es negativa: ¿Le gustaría trabajar? ¿Por qué? ¿En qué le gustaría trabajar? * Se fusiona la pregunta 13 a la pregunta 12.
Pregunta 14: ¿Está recibiendo alguna formación en la actualidad? Si la respuesta es positiva: ¿Qué tipo de formación? ¿Cuánto tiempo está en esta formación?	Agregar: ¿Dónde? Si la respuesta es negativa: ¿Por qué?	Se agrega: ¿Dónde? Si la respuesta es negativa: ¿Por qué?
Pregunta 15: En su proceso formativo: ¿Quién decide los cursos que va a hacer? ¿Lo hace usted, un miembro de la familia, una educadora u otra persona?	Ajustar: ¿Quién decidió que hicieras la/esta formación?	Esta recomendación se considerará para una segunda entrevista cuando los jóvenes PRINPAR hayan cursado la formación.
Pregunta 16: ¿Se ha inscrito usted a un curso de	Agregar: Se podría preguntar si hay algún curso que le agradaría	Se agrega:



Propuesta inicial de la investigadora	Propuesta de cambio de los revisores expertos	Cambios realizados
su interés? ¿Ha recibido apoyo para hacerlo?	hacer y conocer los motivos por el que no lo ha hecho hasta ahora.	¿Hay algún curso o formación que le agradecería hacer? ¿Por qué?
Pregunta 17: ¿Cómo se siente con la educación que ha recibido hasta ahora?	Agregar: ¿Estas satisfecho con el curso que realizas? ¿Sientes que estas aprendiendo? ¿Es lo que esperabas? Ajustar: ¿Cómo valora el proceso formativo/educativo vivido hasta ahora?	Esta recomendación se considerará para una segunda entrevista para conocer la satisfacción del Programa Inclusivo de Participación (PRINPAR) Se ajusta: ¿Cómo valora el proceso formativo/educativo vivido hasta ahora?
Pregunta 18: ¿Conoce algo sobre la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad? En caso afirmativo: ¿Puede explicarme brevemente qué conoce sobre la Convención? Pregunta 19: ¿Sabe de qué se trata el derecho al acceso a la educación superior/universitaria para personas con discapacidad?	Ajustar: Especificar el Derecho a la educación, se podría simplificar ¿Conoce algo sobre los derechos de las personas con discapacidad?	Se ajusta: ¿Conoce algo sobre el derecho a la educación universitaria de las personas con discapacidad? * Se elimina la pregunta 19
Pregunta 20: ¿Para usted qué significa la educación inclusiva?	Agregar: Se recomienda realizar la pregunta de la definición de la exclusión educativa para obtener más información.	Se agrega: ¿Para usted qué significa la exclusión educativa?
Pregunta 21: ¿Cree que hay dificultades o barreras para que	Agregar: ¿Conoces a personas con DI que estén estudiando en la Universidad?	Se agrega: ¿Conoce a personas con DI que estén estudiando en la Universidad?

Propuesta inicial de la investigadora	Propuesta de cambio de los revisores expertos	Cambios realizados
una persona con DI pueda estudiar en la universidad? ¿Cuáles?	¿Crees que las personas con DI suelen acudir a la universidad? ¿Por qué? ¿Sabes qué requisitos piden a los estudiantes sin DI para ir a la universidad?	¿Cree que las personas con DI suelen acudir a la universidad? ¿Por qué? ¿Sabe qué requisitos piden a los estudiantes sin DI para ir a la universidad?
Pregunta 23: ¿Existen otros tipos de barreras aparte de las que ya ha nombrado sobre la inclusión en la universidad?	Ajustar: ¿Qué otras dificultades crees tú que pueden encontrarse las personas con DI para estudiar en la universidad? (¿políticas, económicas, administrativas?)	Se ajusta: ¿Qué otras barreras/dificultades cree usted que pueden encontrarse las personas con DI para estudiar en la universidad? Se tendrá presente el término dificultades para mejor comprensión en el desarrollo de la entrevista.
Pregunta 26: ¿Cree que su familia estaría de acuerdo que asista a la universidad? ¿Por qué?	Ajustar: ¿Cree que su familia estaría de acuerdo contigo si quisieras acudir a la universidad a estudiar?	Se ajusta: ¿Cree que su familia estaría de acuerdo con usted si quisiera acudir a la universidad a estudiar?
Pregunta 29: ¿Ha intentado acceder a la educación en la universidad? Pregunta 30: ¿Ha pensado estudiar en la universidad? ¿Por qué?	Ajustar: Se recomienda cambiar el orden de la pregunta 29 y 30.	Se ajusta: Pregunta 30: ¿Ha pensado estudiar en la universidad? ¿Por qué? Pregunta 29: ¿Ha intentado acceder a la educación en la universidad?
Pregunta 32: ¿Cómo cree que el profesor podría apoyar a la persona con DI en el aula universitaria? Pregunta 33: ¿Qué tipo de ayuda piensa que puede dar el profesor de la universidad a una persona con DI?	Ajustar: Estas dos preguntas podrían fusionarse en una sola pregunta. Eliminar: Porque de la pregunta 33 se puede obtener la misma información.	Se ajusta: ¿Cómo cree que el profesor podría apoyarle dentro y fuera del aula universitaria? Se elimina la pregunta 33

Propuesta inicial de la investigadora	Propuesta de cambio de los revisores expertos	Cambios realizados
Pregunta 34: ¿Cómo cree que podría apoyar el estudiante universitario a una persona con DI en el aula de la universidad? Pregunta 35: ¿Qué tipo de ayuda piensa que puede dar el estudiante de la universidad a una persona con DI?	Ajustar: ¿Cómo cree que podría apoyar el estudiante universitario Sin DI a una persona con DI en el aula de la universidad? ¿en el aula? ¿fuera de ella?	Se ajusta: ¿Cómo cree que podría apoyar el estudiante universitario sin DI a una persona con DI en el aula de la universidad y fuera de ella? Se elimina la pregunta 35
Pregunta 38: ¿Cree que puede beneficiar a su familia el hecho que usted asista a la universidad?	Agregar: ¿Qué cree que pueden hacer las familias para mejorar la educación inclusiva de las personas con DI? Agregar: Si la familia ha hecho alguna actuación para promover el acceso a la universidad.	Se agrega: ¿Qué cree que pueden hacer las familias para mejorar la educación inclusiva de las personas con DI? ¿Su familia ha hecho alguna actuación para promover su acceso a la universidad?
	En la subcategoría del rol de la persona con DI agregar: ¿En qué podrías participar? ¿Qué crees que puedes enseñar?	Se agrega: ¿Qué cree que puede usted enseñar estando en la universidad?

### 5.7.1.3 Guiones de las entrevistas iniciales a los participantes del proyecto piloto

Posterior al proceso de validación de los instrumentos de recolección de datos se presenta las categorías, subcategorías y preguntas de los guiones de entrevistas que se aplicaron a los participantes de la investigación. Los guiones íntegros de las entrevistas a los participantes se encuentran en el apartado de anexos.

#### 5.7.1.3.1 Entrevista inicial a profesores universitarios, formadores del curso formativo

En la siguiente tabla se presenta las categorías y el número de la pregunta. Esta entrevista consta de siete categorías: 1) datos sociodemográficos del estudiante universitario, 2) percepción sobre la educación inclusiva en la universidad, 3) barreras relacionadas con la educación inclusiva en la universidad, 4) apoyos relacionados con la educación inclusiva, 5)

el rol de diferentes agentes en la educación inclusiva para personas con discapacidad intelectual en la universidad, 6) beneficios que contribuya la educación inclusiva de las personas con discapacidad intelectual en la universidad, y 7) Expectativas del Programa Inclusivo de Participación, PRINPAR.

**Tabla 31**

*Categorías y subcategorías de la entrevista inicial a profesores universitarios, con el número de pregunta respectiva*

<b>Categoría</b>	<b>Subcategoría</b>	<b>Pregunta</b>
1. Datos sociodemográficos del profesor universitario	1.1 Edad	P1
	1.2 Trayectoria formativa	P2
	1.3 Experiencia laboral	P3, P4, P5, P6
2. Percepción sobre la educación inclusiva en la universidad.	2.1 Concepción personal de la educación inclusiva.	P7, P8, P9
	2.2 Experiencia con la educación inclusiva en la universidad.	P10
	2.3 La importancia de la educación inclusiva en la universidad.	P11
3. Barreras relacionadas con la educación inclusiva en la universidad.	3.1 Barreras para el acceso a la universidad.	P12
	3.2 Barreras de tipo social.	P13
	3.3 Barreras físicas e informativas.	P14
	3.3 Otras barreras.	P15
4. Apoyos relacionados con la educación inclusiva en la universidad.	4.1 Apoyo de acceso a la educación inclusiva en la universidad.	P16
	4.2 Apoyo de la familia	P17
	4.3 Otro tipo de apoyo	P18
5. El rol de diferentes agentes en la educación inclusiva para personas con DI en la universidad.	5.1 El rol de la universidad	P19, P20
	5.2 El rol de la persona con DI en la universidad.	P21
	5.3 El rol del profesor universitario	P22, P23, P24, P25
	5.4 El rol del estudiante universitario sin DI	P26
	5.5 El rol del personal de Administración y Servicios	P27
6. Beneficios que contribuyen la educación inclusiva de las personas con DI en la universidad	6.1 Beneficios de la educación inclusiva de las personas con DI para la universidad	P28
	6.2 Beneficios de la educación inclusiva de las personas con DI para los profesores universitarios	P29
	6.3 Beneficios de la educación inclusiva de las personas con DI para los estudiantes universitarios sin DI	P30
	6.4 Beneficios de la educación inclusiva en la universidad para las personas con DI.	P31

Categoría	Subcategoría	Pregunta
	6.5 Beneficios de la educación inclusiva de las personas con DI para la comunidad.	P32
	6.6 Beneficios de la educación inclusiva de las personas con DI para el Personal de Administración y servicios.	P33
	6.7 Otros beneficios de la educación inclusiva para las personas con DI en la universidad.	P34
7. Expectativas del Programa Inclusivo de Participación, PRINPAR	7.1 Expectativas, sugerencias e inquietudes del Programa educativo Inclusivo de Participación, PRINPAR.	P35, P36, P37, P38

#### 5.7.1.3.2 Entrevista inicial a estudiantes universitarios

A continuación, se presenta el guion de la entrevista inicial para estudiantes universitarios. Esta entrevista consta de siete categorías: 1) datos sociodemográficos del estudiante universitario, 2) percepción sobre la educación inclusiva en la universidad, 3) barreras relacionadas con la educación inclusiva en la universidad, 4) apoyos relacionados con la educación inclusiva, 5) el rol de diferentes agentes en la educación inclusiva para personas con discapacidad intelectual en la universidad, 6) beneficios que contribuya la educación inclusiva de las personas con discapacidad intelectual en la universidad, y 7) Expectativas del Programa Inclusivo de Participación, PRINPAR.

**Tabla 32**

*Categorías y subcategorías de la entrevista inicial a estudiantes universitarios, con el número de pregunta respectiva*

Categoría de la entrevista inicial	Subcategoría	Preguntas
1. Datos sociodemográficos del estudiante universitario.	1.1 Edad	P1
	1.2 Situación académica actual	P2, P3
2. Percepción sobre la educación inclusiva en la universidad.	2.1 Concepción personal de la educación inclusiva	P4, P5, P6
	2.2 Experiencia con la educación inclusiva en la universidad	P7
	2.3 La importancia de la educación inclusiva en la universidad	P8
3. Barreras relacionadas con la educación inclusiva en la universidad	3.1 Barreras para el acceso a la universidad	P9
	3.2 Barreras de tipo social	P10
	3.3 Barreras físicas e informativas	P11
4. Apoyos relacionados con la educación inclusiva	3.3 Otras barreras	P12
	4.1 Apoyo de acceso a la educación	P13
	4.2 Apoyo de la familia	P14
5.1 El rol de la universidad	4.3 Otro tipo de apoyos	P15
		P16, P17

Categoría de la entrevista inicial	Subcategoría	Preguntas
5. El rol de diferentes agentes en la educación inclusiva para personas con discapacidad intelectual en la universidad	5.2 El rol de la persona con DI en la universidad	P18
	5.3 El rol del profesor universitario.	P19, P20, P21
	5.4 El rol del estudiante universitario sin DI	P22
	5.5 El rol del personal de Administración y Servicios	P23
6. Beneficios que contribuya la educación inclusiva de las personas con discapacidad intelectual en la universidad	6.1 Beneficios de la educación inclusiva de las personas con DI para la universidad	P24
	6.2 Beneficios de la educación inclusiva de las personas con DI para los profesores universitarios	P25
	6.3 Beneficios de la educación inclusiva de las personas con DI para los estudiantes universitarios sin DI	P26
	6.4 Beneficios de la educación inclusiva en la universidad para las personas con DI	P27
	6.5 Beneficios de la educación inclusiva de las personas con DI para la comunidad	P28, P29
	6.6 Otros beneficios de la educación inclusiva para las personas con DI en la universidad	P30
7. Expectativas del Programa Inclusivo de Participación, PRINPAR	7.1 Expectativas, sugerencias e inquietudes del Programa Inclusivo de Participación, PRINPAR	P31, P32, P33, P34

#### 5.7.1.3.3 Entrevista inicial a personas con discapacidad, beneficiarias del proyecto piloto

El guion de la entrevista inicial para personas con discapacidad intelectual consta de cincuenta y seis preguntas distribuidas en ocho categorías: 1) datos sociodemográficos, 2) situación formativa, 3) conocimiento sobre la educación inclusiva, 4) barreras relacionadas con el acceso a la educación en la universidad, 5) apoyos relacionados con la educación inclusiva, 6) rol de diferentes agentes en la educación inclusiva para personas con DI en la universidad, 7) beneficios que contribuya la educación inclusiva de las personas con DI en la universidad, y 8) expectativas del Proyecto Inclusivo de Participación, PRINPAR.

**Tabla 33**

*Categorías y subcategorías de la entrevista inicial a jóvenes con discapacidad intelectual, con el número de pregunta respectiva*

Categoría	Subcategoría	Preguntas
	1.1 Edad	P1
	1.2 Núcleo familiar	P2, P3, P4

<b>Categoría</b>	<b>Subcategoría</b>	<b>Preguntas</b>
1. Datos sociodemográficos de la persona con discapacidad intelectual	1.3 Trayectoria educativa	P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12, P13, P14
	1.4 Situación laboral	P15
2. Situación formativa actual	2.1 Formación	P16
	2.2 La toma de decisiones en relación con la educación y formación	P17, P18
	2.3 Bienestar educativo	P19, P20
3. Conocimiento sobre la educación inclusiva	3.1 Concepción personal de la educación inclusiva	P21, P22, P23
	3.2 La importancia de la educación inclusiva en la universidad	P24
4. Barreras relacionadas con el acceso a la educación en la universidad	4.1 Barreras de acceso a la universidad	P25, P26, P27, P28
	4.2 Barreras de tipo social	P29
	4.3 Barreras físicas e informativas	P30
	4.4 Otras barreras	P31
5. Apoyos relacionados con la educación inclusiva	5.1 Apoyo de acceso a la educación	P32
	5.2 Apoyo de la familia	P33, P34, P35, P36
	5.3 Otros tipos de apoyo	P37
6. El rol de diferentes agentes en la educación inclusiva para personas con DI en la universidad	6.1 El rol de la universidad	P38
	6.2 Experiencias y Expectativas educativas	P39, P40, P41
	6.3 El rol del profesor universitario	P42, P43
	6.4 El rol del estudiante universitario	P44
	6.5 El rol de la persona con DI en la universidad	P45
7. Beneficios que contribuya la educación inclusiva de las personas con DI en la universidad	7.1 Beneficios de la educación inclusiva de las personas con DI para la universidad	P46, P47
	7.2 Beneficios de la educación inclusiva de las personas con DI para los profesores universitarios	P48
	7.3 Beneficios de la educación inclusiva de las personas con DI para los estudiantes universitarios sin DI	P49
	7.4 Beneficios de la educación inclusiva en la universidad para las personas con DI	P50
	7.5 Beneficios de la educación inclusiva de las personas con DI para la comunidad	P51
	7.5 Otros beneficios de la educación inclusiva para las personas con DI en la universidad	P52

Categoría	Subcategoría	Preguntas
8. Expectativas del Programa Inclusivo de Participación, PRINPAR	8.1 Expectativas, sugerencias e inquietudes del Proyecto Inclusivo de Participación, PRINPAR	P53, P54, P55, P56

#### 5.7.1.4 Guiones de las entrevistas finales a los participantes del estudio

Es importante explicar que los guiones de la entrevista final fueron realizados por la investigadora siguiendo las sugerencias de la primera validación porque se conservaron las mismas categorías a excepción de la satisfacción del proyecto, que ha tenido la intención de identificar cambios iniciales y finales al proyecto.

La aplicación de la entrevista final se realiza posterior a la experiencia piloto. Se consideran los datos sociodemográficos entregados en entrevista inicial por el entrevistado por tal motivo no se recoge en la entrevista final. A continuación, se presentan los guiones finales hacia los tres participantes.

##### 5.7.1.4.1 Entrevista final a profesores universitarios, formadores del curso formativo

El guion de la entrevista final para formadores del programa consta de treinta y un preguntas distribuidas en ocho categorías: 1) percepción sobre la educación inclusiva en la universidad, 2) el escenario del aula universitaria en la educación inclusiva, 3) barreras relacionadas con la participación de personas con DI en la educación inclusiva en la universidad, 4) apoyo en la educación inclusiva en el contexto universitario, 5) el rol de diferentes agentes en la educación inclusiva para personas con DI en la universidad, 6) beneficios que contribuyeron a la educación inclusiva de las personas con DI en la universidad, 7) satisfacción del programa educativo piloto, 8) sugerencias de cambio para posteriores experiencias en educación inclusiva en la universidad para personas con DI.

**Tabla 34**

*Guion de la entrevista individual final de formadores del programa educativo piloto*

Categoría	Subcategoría	Preguntas
1. Percepción sobre la educación inclusiva en la universidad	1.1 Concepción personal de la educación inclusiva	P1, P2, P3
	1.2 Experiencia con la educación inclusiva en la universidad	P4
	1.3 La importancia de la educación inclusiva en la universidad	P5
2. El escenario del aula universitaria en la educación inclusiva	2.1 El escenario del aula universitaria en el desarrollo de la sesión en un proceso inclusivo	P6, P7
	2.2 Estrategias metodológicas utilizadas en el escenario del aula universitaria durante la sesión en un proceso inclusivo	P8, P9, P10



Categoría	Subcategoría	Preguntas
	2.3 Recursos materiales y humanos de apoyo para el desarrollo de las sesiones inclusivas para personas con DI	P11, P12, P13
3. Barreras relacionadas con la participación de personas con DI en la educación inclusiva en la universidad	3.1 Barreras para la participación de personas con DI en la universidad	P14
	3.2 Barreras de tipo social para la participación de personas con DI en la universidad	P15
	3.3 Barreras informativas para la participación de personas con DI en la universidad	P16
	3.4 Otras barreras	P17
4. Apoyo en la educación inclusiva en el contexto universitario	4.1 Apoyo de la participación en la educación inclusiva en la universidad	P18
	4.2 Apoyo de la familia en la participación de las PCDI en la educación en la universidad	P19
	4.3 Otro tipo de apoyos para la participación en la universidad	P20
5. El rol de diferentes agentes en la educación inclusiva para personas con DI en la universidad	5.1 El rol de la universidad	P21
	5.2 El rol del profesor universitario	P22
6. Beneficios que contribuyeron a la educación inclusiva de las personas con DI en la universidad	6.1 Beneficios de la educación inclusiva de las personas con DI para la universidad	P23
	6.2 Beneficios de la educación inclusiva de las personas con DI para los profesores universitarios	P24
	6.7 Otros beneficios de la educación inclusiva para las personas con DI en la universidad	P25
7. Satisfacción del programa educativo piloto	7.1 Satisfacción del Proyecto Inclusivo de Participación, PRINPAR	P26, P27, P28
8. Sugerencias de cambio para posteriores experiencias en educación inclusiva en la universidad para personas con DI	8.1 Sugerencias de cambios luego de la aplicación del proyecto PRINPAR	P29, P30, P31

#### 5.7.1.4.2 Entrevista final a estudiantes universitarios

El guion de la entrevista final para estudiantes universitarios consta de treinta y un preguntas distribuidas en ocho categorías: 1) percepción sobre la educación inclusiva en la universidad, 2) el escenario del aula universitaria en la educación inclusiva, 3) barreras relacionadas con la participación de personas con DI en la educación inclusiva en la universidad, 4) apoyo en

la educación inclusiva en el contexto universitario, 5) el rol de diferentes agentes en la educación inclusiva para personas con DI en la universidad, 6) beneficios que contribuyeron a la educación inclusiva de las personas con DI en la universidad, 7) satisfacción del programa educativo piloto, 8) sugerencias de cambio para posteriores experiencias en educación inclusiva en la universidad para personas con DI.

**Tabla 35**

*Guion de la entrevista final dirigida a estudiantes universitarios*

<b>Categoría</b>	<b>Subcategoría</b>	<b>Preguntas</b>
1. Percepción sobre la educación inclusiva en la universidad	1.1 Concepción personal de la educación inclusiva	P1, P2, P3
	1.2 Experiencia con la educación inclusiva en la universidad	P4
	1.3 La importancia de la educación inclusiva en la universidad	P5
2. El escenario del aula universitaria en la educación inclusiva	2.1 El escenario del aula universitaria en el desarrollo de la sesión en un proceso inclusivo	P6, P7
	2.2 Estrategias metodológicas utilizadas en el escenario del aula universitaria durante la sesión en un proceso inclusivo	P8
3. Barreras relacionadas con la participación de Personas con DI en la educación inclusiva en la universidad	3.1 Barreras para la participación de personas con DI en la universidad	P9
	3.2 Barreras de tipo social para la participación de personas con DI en la universidad	P10
	3.3 Barreras informativas para la participación de personas con DI en la universidad	P11
	3.4 Otras barreras	P12
4. Apoyos relacionados con la educación inclusiva en la universidad	4.1 Apoyo de permanencia en la educación inclusiva en la universidad	P13
	4.2 Apoyo de la familia	P14
5. El rol de diferentes agentes en la educación inclusiva para personas con DI en la universidad	5.1 El rol de la universidad	P15
	5.2 El rol del estudiante universitario	P16
6. Beneficios que contribuyeron la educación inclusiva de las personas con DI en la universidad	6.1 Beneficios de la educación inclusiva de las personas con DI para la universidad	P17
	6.2 Beneficios de la educación inclusiva de las personas con DI para los estudiantes universitarios	P18

Categoría	Subcategoría	Preguntas
	6.3 Otros beneficios de la educación inclusiva para las personas con DI en la universidad	P19
7. Satisfacción del programa educativo piloto	7.1 Satisfacción del desarrollo del proyecto PRINPAR	P20, P21, P22
8. Sugerencias de cambio para posteriores experiencias en educación inclusiva en la universidad para personas con DI	8.1 Sugerencias de cambios luego de la aplicación del programa educativo PRINPAR	P23, P24

#### 5.7.1.4.3 Entrevista final a personas con discapacidad intelectual, beneficiarias del proyecto piloto

El guion de la entrevista final para formadores del programa consta de veinte y siete preguntas distribuidas en ocho categorías: 1) percepción sobre la educación inclusiva en la universidad, 2) el escenario del aula universitaria en la educación inclusiva, 3) barreras relacionadas con la participación de personas con DI en la educación inclusiva en la universidad, 4) apoyo en la educación inclusiva en el contexto universitario, 5) el rol de diferentes agentes en la educación inclusiva para personas con DI en la universidad, 6) beneficios que contribuyeron a la educación inclusiva de las personas con DI en la universidad, 7) satisfacción del programa educativo piloto, 8) sugerencias de cambio para posteriores experiencias en educación inclusiva en la universidad para personas con DI.

**Tabla 36**

*Guion de la entrevista final para estudiantes con discapacidad intelectual*

Categoría	Subcategoría	Preguntas
1. Percepción sobre la educación inclusiva en la universidad	1.1 Concepción personal de la educación inclusiva	P1, P2, P3
	1.2 Experiencia con la educación inclusiva en la universidad	P4
	1.3 La importancia de la educación inclusiva en la universidad	P5
2. El escenario del aula universitaria en la educación inclusiva	2.1 El escenario del aula universitaria en el desarrollo de la sesión en un proceso inclusivo	P6
	2.2 Estrategias metodológicas utilizadas en el escenario del aula universitaria durante la sesión en un proceso inclusivo	P7
	2.3 Evaluación del escenario del aula en el desarrollo de la/las sesiones	P8
3. Barreras relacionadas con la participación de Personas con DI en la educación inclusiva en la universidad	3.1 Barreras para la participación de personas con DI en la universidad	P9
	3.2 Barreras de tipo social para la participación de personas con DI en la universidad	P10

Categoría	Subcategoría	Preguntas
	3.3 Barreras informativas para la participación de personas con DI en la universidad	P11
	3.4 Otras barreras	P12
4. Apoyos relacionados con la educación inclusiva en la universidad	4.1 Apoyo en la participación de las personas con DI en la educación inclusiva en la universidad	P13
	4.2 Apoyo de los formadores a las personas con discapacidad intelectual	P14
	4.3 Apoyo de la familia	P15
5. El rol de diferentes agentes en la educación inclusiva para personas con DI en la universidad	5.1 El rol de la universidad	P16
	5.2 El rol de la persona con Discapacidad Intelectual en la universidad	P17
6. Beneficios que contribuyeron la educación inclusiva de las personas con DI en la universidad	6.1 Beneficios de la educación inclusiva de las personas con DI para la universidad	P18
	6.2 Beneficios de la educación inclusiva para las personas con DI	P19
	6.7 Otros beneficios de la educación inclusiva para las personas con DI en la universidad	P20
7. Satisfacción del Proyecto Inclusivo de Participación, PRINPAR	7.1 Satisfacción del desarrollo del programa PRINPAR	P21, P22, P23, P24, P25
8. Sugerencias de cambio para posteriores experiencias en educación inclusiva en la universidad para personas con DI	8.1 Sugerencias de cambios luego de la aplicación del programa PRINPAR	P26, P27

### 5.7.2 Aplicación, registro y transcripción de las entrevistas

Las entrevistas iniciales y finales fueron realizadas a: profesores universitarios, personas con discapacidad intelectual y a estudiantes universitarios. Las entrevistas se llevaron durante el mes de febrero y julio de 2019. El proceso de recolección de información se llevó a cabo con acuerdos de hora y lugar con los entrevistados, quienes asistieron de manera voluntaria. El registro de las entrevistas fue en audio. Posterior al registro de las entrevistas estas fueron organizadas por momento de aplicación y actores. La media de duración de las entrevistas a profesores universitarios fueron de cuarenta minutos, mientras que la entrevista a los estudiantes universitarios fueron de treinta minutos y la duración de las entrevistas realizadas a las personas con discapacidad fueron de quince minutos.

El registro de audio de todas las entrevistas fueron transcritas por la investigadora con el apoyo del software de transcripción Express Scribe Transcription 9.11®. en el que se pudo registrar la transcripción con el tiempo de la intervención de la entrevistadora y el entrevistado o entrevistada.

Es así como, se emplearon nomenclaturas para identificar los momentos de participación tanto de la entrevistadora como del entrevistado. Para la identificación del momento de la aplicación de la entrevista se utiliza la letra inicial “E” y la letra “I” para la entrevista inicial (EI) y la letra “F” para la entrevista final (EF). Por otra parte, para la identificación de los entrevistados se ha establecido con códigos diferenciadores acompañados de letras y números, seguidos del tiempo que ha sido tomada la cita a partir de la transcripción: EI\_PROF\_UNI\_07 (0:06:30.4). Tal como se indica en la presentación de los resultados.


## 5.8 La ficha de observación en la investigación

Por otra parte, las fichas de observación se llevan a cabo durante el desarrollo del proyecto por dos observadoras, la investigadora y una observadora externa, que se denominan de ahora en adelante como OBS\_1 y OBS\_2.

La ficha de observación tuvo la intención de recoger la información respecto al desarrollo de la sesión vinculadas con las actividades, recursos empleados en la sesión, así como los ajustes o tipos de apoyo para las necesidades de los participantes. En la misma ficha, inicialmente se recoge: 1) **datos informativos de la sesión**: tipo de la sesión, nombre del formador o formadora, asignatura en la que se desarrolla la sesión, horario y aula, grado, la competencia que se trabaja en la sesión, 2) **información detallada de la sesión**: momento de la sesión, actividad, recursos, ajustes y observaciones y 3) **valoración de la sesión**, y al final un apartado de 4) **recomendaciones**.

### Figura 22

*Ficha de observación para el desarrollo de las sesiones en el programa PRINPAR*

1. Datos Informativos de la sesión:					
Tipo de sesión: Inclusiva <input type="checkbox"/> Específica <input type="checkbox"/>		Competencia: Social <input type="checkbox"/> Digital <input type="checkbox"/> Emprendimiento <input type="checkbox"/>			
Fecha:		Tema de la sesión:			
Profesor/a:		Número de estudiantes PRINPAR:			
Asignatura:		Número de estudiantes UdG:			
Horario y aula:					
Grado:					
2. Información detallada de la sesión:					
Momento de la sesión	Actividad	Recursos Humanos-materiales	Ajustes	Observaciones	
Inicio					
Desarrollo					
Cierre					
3. Valoración de la sesión					
Indicador de valoración				Si	No
• ¿La organización de la sesión ha permitido o ha facilitado la participación del alumnado PRINPAR?					
• ¿Le ha facilitado la interacción o trabajo común del alumnado PRINPAR y los estudiantes de grado?					
• ¿El profesor ha planificado y desarrollado la sesión de acuerdo con los objetivos planteados?					
• ¿Las actividades se han planteado de forma accesible?					
4. Recomendaciones					

Es así es cómo a partir de los cuestionamientos de la ficha de observación se establecen las categorías de análisis con los elementos informativos del instrumento, así como la definición de cada categoría, tal como se indica en la siguiente tabla en correspondencia con la ficha de observación:

Tabla 37

*Categorías de análisis para la ficha de observación de las sesiones del curso formativo para personas con discapacidad intelectual en el programa educativo piloto*

Información de la ficha de observación	Categoría	Definición de la categoría
Información de la sesión	Dinámica de la sesión	actividad propuesta por el profesor universitario (inicio, desarrollo y cierre de la sesión)
	Recursos humanos y materiales empleados	Medios por la o el profesor universitario emplea en los diferentes momentos de la sesión
Ajustes o apoyos durante la sesión	Apoyos entregados en el momento de la sesión (apoyo físico, visual, verbal)	Aquellos apoyos físicos, visuales o verbales vinculados con los recursos empleados o acompañamiento a las personas con discapacidad intelectual
¿La organización del aula ha permitido o ha facilitado la interacción entre los estudiantes	Organización de la sesión	Refiere al escenario y ambiente del aprendizaje (disposición de mobiliario y organización de los estudiantes en el aula)
¿El profesor ha desarrollado la sesión de acuerdo con los objetivos planteados para la sesión?	Correspondencia entre el objetivo y la sesión propuesta	Relacionado con el cumplimiento de los objetivos del plan de estudio
¿Las actividades se han planteado de forma accesible?	Accesibilidad en el desarrollo de la planificación	Cumplimiento de la accesibilidad de recursos y actividades en el desarrollo de la planificación

La ficha de observación cada observadora lo tuvo de forma impresa y fue completada en cada sesión. Cuando finalizaba la sesión, las observadoras se reunían y discutían aspectos de la valoración de la sesión, así como las sugerencias para socializar con los formadores. Es importante mencionar que la valoración se centró en aspectos vinculados a la accesibilidad y el manejo de un aula diversa con estudiantes con discapacidad intelectual, y más no emitir juicios de valor al ejercicio docente respecto al contenido. Finalmente, la investigadora se reunía con los formadores y se entregaba la retroalimentación tanto de la ficha de observación como el cuestionario de evaluación de la sesión por las personas con discapacidad intelectual, descrita posteriormente. Así, se abría el espacio para preguntas e inquietudes que hayan surgido durante la sesión por los formadores. Este instrumento

permitió realizar el acompañamiento al formador en el transcurso del curso formativo y desarrollo de todo el programa educativo piloto.

### 5.8.1 Protocolo para la captación por fichas de observación respecto al desarrollo de las sesiones del curso formativo del proyecto piloto

Relacionado con el funcionamiento del proyecto están categorías que respondan a valorar el desarrollo de las sesiones, los roles que cumplieron los participantes, la accesibilidad, los recursos, los diferentes tipos de apoyo, las dificultades, entre otros.

La evaluación de desarrollo del programa se llevó a cabo a través de una observación no participante de dos examinadoras, por una parte, la investigadora (OBS\_1) y por otra, una profesional de la Fundación TRESA (OBS\_2).

En consecuencia, en este apartado se presentan resultados de la información recolectada por las dos examinadoras relacionadas con el desarrollo de las 25 sesiones que fueron registradas en una ficha de observación descrita en el apartado de instrumentos utilizados para recoger la información. En este sentido, de la información recuperada en las fichas de observación y complementada con la entrevista final se presentan los resultados que incluye los eventos más relevantes ocurridos en los tres momentos de la sesión: inicio, desarrollo y cierre. Considerando la capacitación que tuvieron los formadores se realizan las categorías y subcategorías pensadas en el Diseño Universal de Aprendizaje (Meyer et al., 2012) y una categoría de evaluación respecto a las dificultades o barreras encontradas en las sesiones, la pertinencia de estrategias didácticas considerando la accesibilidad y finalmente sugerencias de ajustes.

**Tabla 38**

*Protocolo de fichas de observación de las sesiones del curso formativo para jóvenes con discapacidad intelectual*

Categorías	Subcategorías	Códigos	Ejemplo
1. Ajustes para la accesibilidad vinculados con los principios del DUA <i>Principio 1: Proporcionar múltiples formas de implicación</i>	1.1 Opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia	1.1_P1_MANT_PERSISTENCIA	<b>Sesión 3</b> <b>OBS_1:</b> Lluvia de ideas sobre la amistad <b>Sesión 21</b> <b>OBS_1:</b> Una ronda de presentación con el nombre y en dónde vive cada uno  Recurrencia/ momentos de la clase: inicio
	1.2. Opciones para captar la atención	1.2_P1_CAPTAR_ATENCIÓN	<b>Sesión 24</b> <b>OBS_2:</b> Explicación de cómo se va a hacer la clase y la organización de los estudiantes (una persona con

Categorías	Subcategorías	Códigos	Ejemplo
			discapacidad intelectual, un estudiante universitario)
			Recurrencia/ momentos de la clase: inicio
	1.3 Opciones para la autorregulación	1.3_P1_AUTORREG	<p><b>Sesión 1</b>  <b>OBS_1:</b> El profesor indica verbalmente cómo se desarrollará la clase (indica cuántos minutos tomará cada actividad)</p> <p>Recurrencia/ momentos de la clase: inicio</p>
2. Ajustes para la accesibilidad vinculados con los principios del DUA	2.1 Opciones para percibir la información	2.1_PERC_INFORMACIÓN	<p><b>Sesión 3</b>  <b>OBS_1:</b> Hoja explicativa de la actividad</p> <p><b>Sesión 7</b>  <b>OBS_2:</b> La docente les informó a los estudiantes que se descarguen la aplicación de lector QR para realizar la actividad en clases.</p> <p><b>Sesión 22</b>  <b>OBS_1:</b> Se colocan en grupo de cinco personas y hasta que termine de sonar la canción tienen que presentarse y conocerse</p>
<i>Principio 2: Proporcionar múltiples formas de representación</i>			Recurrencia/ momentos de la clase: inicio
	2.2 Opciones para el lenguaje y los símbolos	2.2 LENGUAJE_SÍMBOLOS	<p><b>Sesión 24</b>  <b>OBS_1:</b> Todos los participantes presentan el tema libre de forma oral, algunos presentan usando Power Point</p>
			Recurrencia/ momentos de la clase: inicio
	2.3 Opciones para la comprensión	2.3 OPCIONES_COMPRENSIÓN	<p><b>Sesión 3</b>  <b>OBS_1:</b> Entrega de un artículo traducido “the meaning of clase friendship” y trabajado</p>



Categorías	Subcategorías	Códigos	Ejemplo
			<p>en lectura fácil para personas con discapacidad intelectual.</p> <p>Recurrencia/ momentos de la clase: desarrollo</p>
	3.1 Múltiples medios físicos de acción	3.1_MEDIOS_FÍSICOS DE ACCIÓN	<p><b>Sesión 22</b> <b>OBS_1</b> Explicación de la tarea; explicación de la transición de una persona. Les da la posibilidad de utilizar imágenes, audio, video, escrito.</p> <p>Recurrencia/ momentos de la clase: cierre</p>
3. Ajustes para la accesibilidad vinculados con los principios del DUA <i>Principio 3: Proporcionar múltiples formas de acción y expresión</i>	3.2 Opciones para la expresión y hacer fluida la comunicación	3.2_EXPRESIÓN_COMUNICACIÓN	<p><b>Sesión 24</b> <b>OBS_2:</b> Todos los estudiantes presentan un tema de libre elección.</p> <p>Recurrencia/ momentos de la clase: cierre</p>
	3.3 Opciones para las funciones ejecutivas	3.3_FUNCIONES_EJECUTIVAS	<p><b>Sesión 24</b> <b>OBS_1:</b> Escribe en la pizarra criterios para evaluar cada presentación (orden, claridad, conocimiento, recursos, coherencia, la voz, velocidad, seguridad en la exposición). Sesión 18 <b>OBS_2:</b> Hacen un Ka-hoot con el grupo para consolidar los conocimientos.</p> <p>Recurrencia/ momentos de la clase: desarrollo</p>
4. Evaluación de la sesión	4.1 Sugerencias de mejora para la sesión	4.1_SUGERENCIAS_SUGERENCIAS	<p><b>Sesión 3</b> <b>OBS_1:</b> Se sugiere entregar el material de lectura a cada estudiante no sólo a un estudiante, esto podría ayudar a seguir la lectura a los demás integrantes del grupo</p>

Categorías	Subcategorías	Códigos	Ejemplo
			Recurrencia/ momentos de la clase: desarrollo
	4.2 Pertinencia de actividades propuestas	4.2_PERTINENCIA_ACTIVIDAD	<p><b>Sesión 3</b>  <b>OBS_2:</b> al momento de hacer los grupos algunas personas con dificultades en las habilidades sociales han quedado apartadas.</p> <p>Recurrencia/ momentos de la clase: desarrollo</p>

## 5.9 Cuestionario de evaluación de la sesión del curso formativo

Este instrumento fue diseñado con la finalidad de recoger las apreciaciones de los beneficiarios con respecto a varios aspectos, incluyendo la accesibilidad, las estrategias metodológicas utilizadas, el nivel de satisfacción general y las recomendaciones que puedan tener en relación con las sesiones de clase. Se aplicó al finalizar cada sesión con objetivos específicos que se alineaban con las preguntas planteadas. Mediante este enfoque, se buscaba obtener una retroalimentación directa y detallada de los participantes, lo que permitirá mejorar continuamente la calidad del proyecto y asegurar que las necesidades y expectativas de los beneficiarios fueran atendidas de manera efectiva en una próxima educación del proyecto.

**Tabla 39**

*Objetivos y preguntas del cuestionario respecto a la evaluación realizada por los jóvenes con discapacidad intelectual respecto al desarrollo de las sesiones en el Curso Formativo*

Objetivos	Preguntas
Identificar la accesibilidad informativa percibida por jóvenes con discapacidad intelectual en los diferentes momentos de la sesión	¿Entiendo al profesor o profesora?
	¿Me sentí a gusto en la sesión?
	¿Los materiales son fáciles de entender?
Identificar el nivel de interacción con sus pares	¿He podido relacionarme con los compañeros?
Determinar las estrategias metodológicas empleadas en la sesión.	¿Me agradaron las actividades que se hicieron en la sesión?
	¿Qué actividad me agradó más?
Conocer el nivel de satisfacción con la sesión	¿Qué aconsejaría a los profesores?

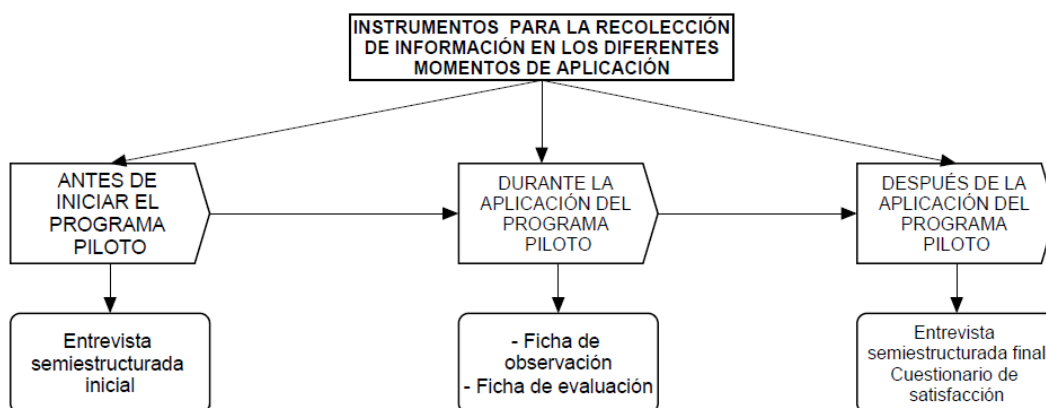
*Nota.* En la tabla se indican los objetivos y cuestiones para que los jóvenes estudiantes con discapacidad intelectual puedan evaluar las sesiones experimentadas en el transcurso de la aplicación del proyecto en el Curso Formativo

## 5.10 Procedimiento para el análisis de información

El análisis se basa en los instrumentos utilizados en diferentes etapas del proyecto mencionado al inicio de este capítulo. La investigación identificó tres momentos de recolección de datos, cada uno empleando diversas técnicas e instrumentos. El primer momento, denominado "antes de iniciar el proyecto piloto", involucró la aplicación de entrevistas semiestructuradas iniciales. El segundo momento, llamado "durante el proyecto inclusivo", utilizó fichas de evaluación y fichas de observación. Finalmente, en el tercer momento, tras la implementación del proyecto, se realizaron entrevistas semiestructuradas finales y cuestionarios de satisfacción. Toda esta información se presenta de manera sintetizada en la figura siguiente.

**Figura 23**

*Instrumentos para la recolección de información en los diferentes momentos de aplicación*



El tipo de análisis de la información se enmarca en el análisis de contenido temático (Boyatzis, 1998). En este sentido se empleó un sistema de codificación estructural centrados en un sistema de códigos con los objetivos de la evaluación (Saldaña, 2009).

La valoración se realiza en tres momentos desde los participantes del proyecto. Esta valoración se centró en las siguientes dimensiones de evaluación:

1. La valoración respecto con la planificación y diseño del proyecto.
2. Las expectativas del proyecto.
3. La valoración del funcionamiento del proyecto relacionado con la metodología del curso, la accesibilidad de materiales, el plan de estudio, la participación y motivación de los participantes.
4. Las dificultades en el desarrollo del proyecto.
5. La satisfacción de los recursos y formación entregada.
6. La satisfacción del desarrollo del proyecto.
7. El funcionamiento del plan de mentoría.
8. Las sugerencias para el proyecto.

### 5.11 Análisis de datos

El estudio partió en un primer momento con un análisis temático deductivo (Willig, 2013) de los datos captados en los distintos instrumentos aplicados ya que se empleó categorías de análisis determinadas en una estudio previo: Las personas con discapacidad intelectual y la inclusión en la universidad: una investigación centrada en las opiniones de responsables académicos y personas con discapacidad intelectual (Mejía et al., 2020) estas son a) datos sociodemográficos; b) conocimiento sobre la educación inclusiva en la universidad; c) barreras relacionadas con la educación inclusiva en la universidad; d) apoyos y e) el rol de la universidad como espacio inclusivo y f) Acciones que contribuyan a la educación inclusiva. En un segundo momento estos datos son analizados inductivamente lo que ha permitido reaccionar a los datos recabados y establecer nuevas categorías de análisis (Creswell, 2018; Willig, 2013); g) Percepciones sobre la evaluación del proyecto, h) dinámica de la sesión; i) apoyos entregados en el momento de la sesión; j) organización de la sesión;

k) correspondencia entre el objetivo y la sesión propuesta; y l) accesibilidad en el desarrollo de la planificación; y esta actividad ha requerido una análisis recurrente de los datos, a su vez esta categorías emergentes se han discutido y acordado con la directora de tesis para corroborar su pertinencia con el estudio.

En este sentido, se pretendió realizar la sistematización de la información obtenida en relación con el contexto donde ocurrió la situación, esto permitió tomar en consideración los temas que hayan sido identificados durante la recogida de datos. Además de describir un conjunto de datos lo más específico posible relacionados al tema de investigación (Boyatzis, 1998), esto aseguró la identificación de temas que se pretendió comparar y teorizar (Braun y Clarke, 2006).

Por último, el tratamiento de los datos captados en los cuestionarios nos ha proporcionado un soporte adicional a los datos y resultados obtenidos con otros instrumentos aplicados en esta tesis doctoral. Dichos datos se han tratado desde la estadística descriptiva (Creswell, 2018; Fisher y Marshall, 2009; Liu, Parelius, y Singh, 1999). En este sentido, se presentan como soporte tablas y gráficos estadísticos con porcentajes por cada una de las dimensiones, con la intención de esclarecer la información y el tratamiento sistemático de dichos datos (Creswell, 2018; Fisher et al., 2009) los que han surgido desde el tratamiento de datos a nivel ordinal, permitiéndonos identificar y analizar patrones recurrentes sobre las percepciones que los participantes han tenido sobre la evaluación de cada una de sesiones desarrollas en el PRINPAR.

#### 5.11.1 Análisis de contenido temático para las entrevistas semiestructuradas

El análisis de toda la información recabada por todos los instrumentos es de tipo contenido temático

Para llevar a cabo este análisis se desarrolla en los siguientes pasos basados en (Braun y Clarke, 2006):

a) **Familiarización con los datos:** Se basa en la transcripción de la información y lectura de ideas iniciales

Actividades

- Se realiza la transcripción de entrevistas iniciales y finales, así como las fichas de observación de las sesiones del curso formativo. Además de una lectura partiendo de la idea inicial de la investigación. Se utiliza Express Scribe Transcription Software® para este primer paso.
- Se recoge los cuestionarios de evaluación realizado por los estudiantes con DI.

b) **Buscando temas, revisando y definiendo temas:** Codificación de características interesantes de los datos de manera sistemática de datos, compilando datos relevantes para cada código.

Actividades

- Todas las entrevistas fueron organizadas por categorías y subcategorías que han sido identificados antes, durante y después de la recolección de datos.
- La codificación que se pretende analizar a partir de los estándares de evaluación.

Se plantea un análisis inicial del 30% del total de las entrevistas para determinar los códigos y llevarlos a un proceso de fiabilidad en conjunto con un codificador experto; y posterior un análisis del 100%.

De las entrevistas iniciales se realizó un primer análisis de cinco entrevistas a profesores universitarios, siete de las entrevistas de estudiantes universitarios, cuatro de las catorce entrevistas a las personas con discapacidad intelectual. De las entrevistas finales se han tomado cuatro entrevistas de las quince realizadas a los profesores universitarios, seis entrevistas a estudiantes universitarios y cuatro a personas con discapacidad intelectual.

**Tabla 40**

*Instrumentos y porcentaje para el primer análisis*

<b>Instrumento</b>	<b>Fuente</b>	<b>Número de entrevistados</b>	<b>30% para el primer análisis</b>
Entrevistas iniciales	PROF_UNI	16	5
	EST_UNI	26	7
	PDI	14	4
Entrevistas finales	PROF_UNI	15	4
	EST_UNI	19	6
	PDI	13	4

- c) Para concluir el análisis se realiza una revisión estructurando la información sobre la base de los temas establecidos. Aquellos temas que dieron realce a la investigación.

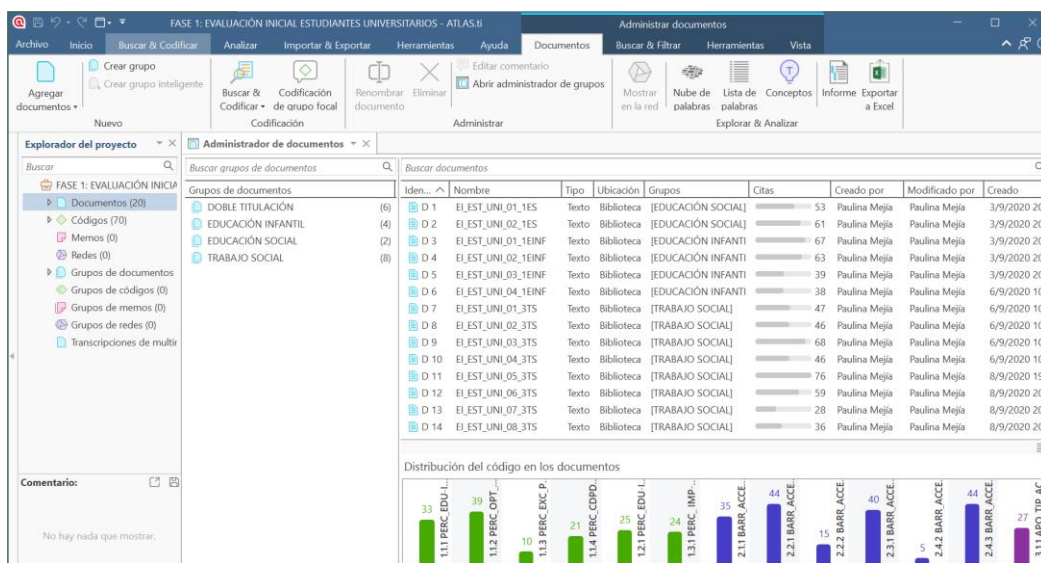
Se construye el protocolo de análisis para la codificación de todas las entrevistas, tanto inicial como final. Este protocolo se compone de las categorías, subcategorías, su definición, código para el análisis y ejemplos de citas extraídas de las entrevistas semiestructuradas de los participantes. Se encuentra detallado en el apartado de Anexos.

### 5.11.2 Herramientas para el procesamiento de datos

Se realiza la codificación de análisis de contenido temático a través de Software ATLAS.ti v.23®. Siendo un programa de análisis cualitativo permite a la investigadora asociar códigos, buscar códigos y la clasificación de estos. Además de permitir una codificación más sistemática con respecto a los conceptos básicos de la investigación. Este proceso implicará la lectura sucesiva, codificación, revisión y recodificación de los datos en categorías temáticas. Se realiza el árbol de códigos de las categorías y subcategorías sobre las que se codifica la información recogida a lo largo de la investigación, tal como se indica en los siguientes gráficos.

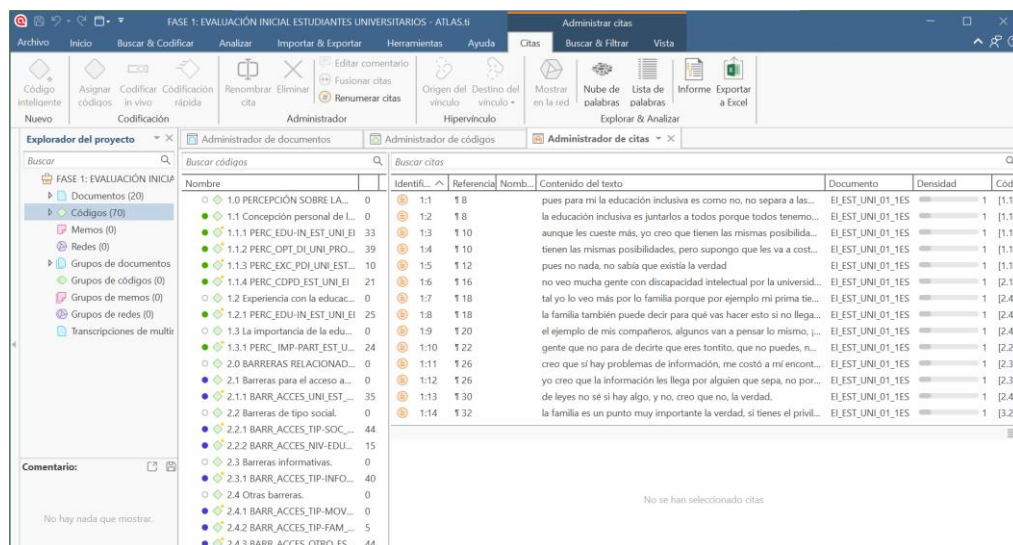
**Figura 24**

*Organización de categorías y subcategoría en el programa Atlas. ti de la entrevista inicial de los estudiantes universitarios*



**Figura 25**

*Codificación de los mensajes de la entrevista inicial a los estudiantes universitarios de la*



## 5.12 Síntesis del capítulo

En el presente capítulo hemos presentado el marco metodológico que orienta el desarrollo de esta investigación doctoral. Se han expuesto a detalle las fases del estudio sus tiempos, además de las distintas técnicas e instrumentos que se han diseñado para la captación de información pertinente que contribuya al trabajo de los objetivos trazados en la investigación. Asimismo, el capítulo desarrolla un recorrido pertinente sobre la evaluación de los programas formativos en casos de inclusión en el contexto universitario, apartado que orienta de manera efectiva el proceso de investigación y que a su vez contribuye a la comprensión de la dinámica de evaluación que conlleva el proyecto piloto PRINPAR.

Por otro lado, el capítulo muestra de manera clara la selección de los participantes en el estudio, así como la caracterización de cada uno de los perfiles de actores educativos. Asimismo, muestra como se ha desarrollado el contacto con las personas con Discapacidad Intelectual que participaron de la experiencia inclusiva en el contexto universitario PRINPAR.

El capítulo 5 muestra también el diseño y construcción de los instrumentos de recolección de información, comportando este apartado el diseño de los guiones de entrevistas semiestructuradas iniciales y finales destinadas a captar las percepciones de los profesores universitarios, estudiantes universitarios y de las personas con discapacidad. Así también se describe el proceso de aplicación, registro y transcripción de audios a texto de dichas entrevistas. En este sentido también se muestra la ficha de observación empleada y el protocolo que lo orienta. Por último, en este se muestra el cuestionario de evaluación que se ha empleado en la evaluación de cada una de las sesiones del curso formativo.

En un último subapartado de este capítulo muestra la trayectoria de análisis de los datos recabados con los instrumentos descritos y el software de análisis de datos cualitativos AtlasTi 23® utilizado para dicha actividad.



## 6. CAPÍTULO 6. RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA FORMATIVO PILOTO PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN LA UNIVERSIDAD: “PROGRAMA INCLUSIVO DE PARTICIPACIÓN” (PRINPAR)

### 6.1 Introducción

La presentación de resultados de la investigación doctoral comporta cuatro secciones organizadas por instrumentos empleados para la recolección de la información. La **primera sección** se presentan las entrevistas inicial y final. La **segunda sección** se encuentran los resultados de las fichas de observación. Le sigue la **tercera sección** en este se presentan los resultados de las fichas de evaluación realizadas por las personas con discapacidad a las sesiones del curso formativo; en la **cuarta sección** se precisan los resultados de la información recabada por un cuestionario sobre el proceso de mentoría en el programa educativo.

A pesar de que la presentación de los resultados no responde necesariamente al momento de aplicación, se ha considerado presentar por instrumentos para facilitar la lectura y comprensión de los resultados, así como la comparación entre resultados iniciales y finales como es el caso de las entrevistas semiestructurada. A su vez, estas secciones se organizan en subapartados que corresponden a las categorías y subcategorías del momento de evaluación.

### 6.2 Organización de la presentación de los resultados

Este apartado corresponde al orden de la presentación de los resultados obtenidos luego de la codificación y el análisis de la información con apoyo del software ATLAS.ti v.23®. Se exponen las experiencias y percepciones a través de citas textuales extraídas desde el análisis de contenido temático de la información obtenida en la investigación.

La **sección 1** responde a la información captada por la entrevista semiestructurada en dos momentos: *antes de la aplicación del proyecto piloto* y *después del proyecto piloto*. Participaron los tres actores: personas con discapacidad intelectual, estudiantes y profesores universitarios. Para la **sección 2** se muestra la información obtenida de las treinta y tres fichas de observación de las sesiones recogida por la investigadora y una experta. Las fichas de observación se emplearon *durante la aplicación del proyecto piloto* con treinta y tres fichas de observación por examinadora. A continuación, en la **sección 3** las fichas de evaluación por parte de las personas con discapacidad intelectual de las sesiones llevadas adelante en el Curso Formativo, realizadas *durante la aplicación del proyecto piloto*. Finalmente, en la **sección 4** se presentan los resultados del cuestionario aplicado a mentores y mentorados, el momento de recolección correspondió *después de la aplicación del proyecto piloto*.

En la siguiente tabla se presentan: el número de sección, instrumentos, objetivos de la evaluación, los actores, la cantidad de instrumentos y el momento de aplicación de los instrumentos: *antes de iniciar el proyecto piloto*, *durante la aplicación del proyecto piloto* y *después de la aplicación piloto*.

Tabla 41

*Orden de la presentación de los resultados de la información captada en la investigación*

Número de sección	Fuente de información	de	Actores	Cantidad	Momento de aplicación	Objetivo
<b>Sección 1</b>	Entrevista inicial semiestructurada		PCDI	14	Antes de iniciar el proyecto piloto	Identificar las percepciones iniciales de los actores respecto a la educación inclusiva
			EST_UNI	22		
			PROF_UNI	16		
	Entrevista final semiestructurada		PCDI	13	Después de la aplicación del proyecto piloto	Identificar las percepciones finales de los actores respecto a la educación inclusiva
			EST_UNI	22		
			PROF_UNI	15		
<b>Sección 2</b>	Fichas observación	de	OBS_1 OBS_2	33	Durante la aplicación del proyecto piloto	Describir las diferentes acciones del profesor en el desarrollo de la/las sesiones
<b>Sección 3</b>	Fichas evaluación	de	PCDI	33	Después de la aplicación del proyecto piloto	Valorar la adecuación de los recursos humanos y materiales dedicados a la formación de los profesores.
<b>Sección 4</b>	Cuestionario de evaluación sobre el proceso de mentoría en el programa PRINPAR		Mentoras		Después de la aplicación del proyecto piloto	Identificar la satisfacción del proceso de mentoría, así como las sugerencias y dificultades encontradas en su desarrollo

### 6.3 SECCIÓN 1: RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS INICIALES Y FINALES A LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL, ESTUDIANTES DE LA UDG Y PROFESORES UNIVERSITARIOS DE LA UDG

En esta sección se muestran diferentes apartados de acuerdo con los resultados por fuente de información. Tal como indica en la siguiente tabla: actores participantes, cantidad de instrumentos empleados las entrevistas, el momento de la aplicación y el objetivo.

**Tabla 42**

*Instrumentos empleados para la sección 1 en la presentación de los resultados*

Fuente de información	Actores	Cantidad de instrumentos	Momento de aplicación	Objetivo
Entrevista inicial semiestructurada	PCDI	14	Antes de iniciar el proyecto piloto	Identificar las percepciones iniciales de los actores respecto a la educación inclusiva
	EST_UNI	22		
	PROF_UNI	16		
Entrevista final semiestructurada	PCDI	13	Después de la aplicación del proyecto piloto	Identificar las percepciones finales de los actores respecto a la educación inclusiva
	EST_UNI	22		
	PROF_UNI	15		

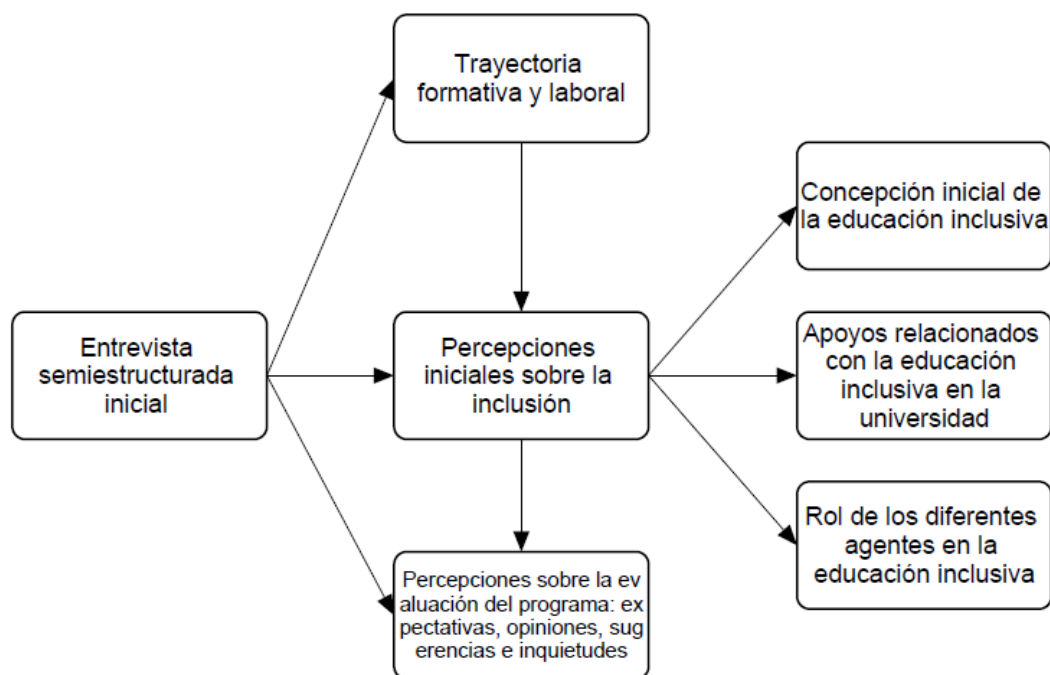
En esta primera sección se dividen en los siguientes apartados: el primero referido a la entrevista inicial, el segundo apartado a la entrevista final. Cada apartado contiene subapartados. El primer apartado, entrevistas iniciales, posee cuatro subapartados: 1) trayectoria formativa y laboral, 2) percepciones de la educación inclusiva, 3) barreras de la educación inclusiva, y los apoyos para la inclusión.

#### 6.3.1 PRIMER APARTADO. REFERIDO A LA TRAYECTORIA FORMATIVA Y LABORAL DE TODOS LOS PARTICIPANTES

La presentación de este primer subapartado comporta el tratamiento de una categoría de análisis referida a la Trayectoria educativa y laboral, la misma que se conforma de dos subcategorías, la primera referida a la Trayectoria educativa y la segunda referida a la Formación y toma de decisiones.

**Figura 26**

*Entrevista semiestructurada inicial y sus categorías para los participantes*



### **6.3.1.1 La trayectoria formativa y laboral de las personas con discapacidad intelectual**

Los participantes mencionan no haber tenido experiencia en el campo universitario de estudiantes con discapacidad en las aulas universitarias. A excepción de dos estudiantes quienes han asistido a una capacitación externa vinculada con la tecnología y cursos en el ámbito sanitario.

### **6.3.1.2 La trayectoria formativa y laboral de los estudiantes universitarios**

Los 20 estudiantes universitarios, de los cuales 18 son mujeres y 2 son hombres, son de cuatro grados de diferentes niveles, 4 estudiantes universitarios de primer curso del grado de Maestro Infantil, 2 estudiantes universitarios de Educación Social de primer curso, 6 estudiantes universitarios del grado de Doble titulación de segundo año y 8 estudiantes universitarios de Trabajo social de tercer curso. Los participantes comentan nunca haber tenido una experiencia como la que se propone, también expone uno de los entrevistados experiencia de ser compañero de un compañero con discapacidad intelectual cuando cursaba primaria.

### **6.3.1.3 Percepciones iniciales de los profesores universitarios sobre la Trayectoria educativa y laboral**

#### **Trayectoria laboral**

De los 16 profesionales, los 4 participantes tienen su formación académica y de especialización relacionada con la discapacidad intelectual, sobre la experiencia en docencia universitaria va desde 3 a 27 años, todos cuentan con una formación de cuarto nivel.

Se convoca a los profesionales que están de acuerdo en colaborar como informantes en la entrevista inicial y final. Antes de iniciar con la entrevista se explica el objetivo de la investigación. A continuación, se entrega el documento de consentimiento informado para que el participante lo lea y en caso de estar de acuerdo sobre recoger la información a través de la grabación de voz y su participación en los dos momentos de la entrevista para iniciar con el protocolo de la entrevista. A fin de garantizar el anonimato de los profesionales se utilizan códigos.

### **6.3.2 SEGUNDO APARTADO. PERCEPCIONES INICIALES SOBRE LA INCLUSIÓN**

La presentación de este segundo apartado obedece a las categorías del momento inicial, antes de iniciar el proyecto piloto. Este apartado comporta el tratamiento de cinco categorías de análisis referidas a: i) Percepción relacionadas con la educación inclusiva en la universidad, la que incluye tres subcategorías; ii) Barreras relacionadas con la educación inclusiva en la universidad, la que incluye cuatro subcategorías; iii) Apoyos relacionados con la educación inclusiva en la universidad; la que incluye tres subcategorías; iv) El rol de diferentes agentes en la educación inclusiva para personas con DI en la universidad, que incluye cuatro subcategorías; y v) Beneficios que contribuyan la educación inclusiva de las personas con DI en la universidad, la que incluye seis subcategorías. Estas percepciones se presentan en un primer momento las referidas a los estudiantes con DI, en un segundo momento a los estudiantes universitarios y en un tercer momento a los profesores universitarios UDG.

#### **6.3.2.1 Percepciones iniciales de las personas con discapacidad intelectual de la educación inclusiva**

En relación con la educación inclusiva, para un participante significa formar parte de algún lugar, mientras que otro participante indica que es aquella donde se debe evitar prejuicios sobre las personas con discapacidad.

El\_PCDI\_03 (0:10:46.0): “inclusión es estar adentro de algo”

El\_PCDI\_07 (0:11:33.6): “Para mi significa que es, pues sería conocer a los demás y no decir algo y algo negativo sin conocer”

Además, señalan que la educación inclusiva es poseer los mismos derechos que cualquier otra persona.

El\_PCDI\_05 (0:16:38.0): “Sí, las personas con discapacidad intelectual también tenemos derechos ir a la universidad hacer las clases, que sea más para la gente con discapacidad que sea más, que sea más fácil.”

#### **Equidad de oportunidades para el acceso a la universidad**

En el mismo sentido, todas las personas con discapacidad intelectual consideran que no tienen las mismas oportunidades debido a que califican a la universidad como un nivel educativo de mayor dificultad y que esta no sería adaptada como en niveles educativos anteriores.

EI\_PCDI\_01 (0:17:44.1): “Que no te adaptarán y que es más difícil que la ESO”

Además, un participante menciona que la presencia de la persona con DI en la universidad significaría mayor esfuerzo por parte de la misma persona para poder permanecer en este contexto.

EI\_PCDI\_08 (0:19:30.6): “Porque a veces escogen a la persona que no tiene discapacidad porque lo ven como más listo y a lo mejor es al revés la persona esa no es tan lista y a lo mejor la persona que tiene discapacidad pues, aunque le cuesta más, tiene que hacer el doble esfuerzo pues a lo mejor es un poco más lista que la otra persona. Pero, siempre tienen tendencia a coger la gente que no tiene discapacidad.”

### La importancia de la educación inclusiva en la universidad

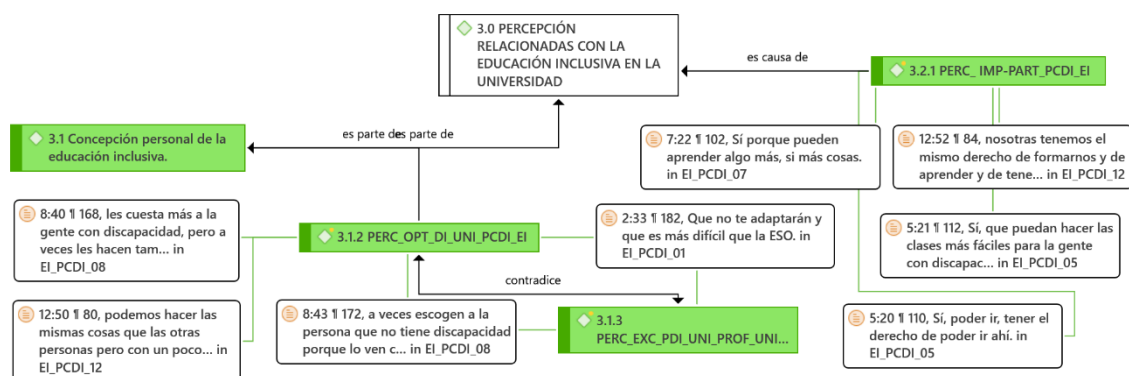
Creen importante la educación inclusiva porque significa ejercer un derecho que les permitiría aprender nuevas cosas.

EI\_PCDI\_05 (0:18:14.1): Sí, poder ir, tener el derecho de poder ir ahí.

EI\_PCDI\_11 (0:12:27.3): “Porque así aprenden diferentes cosas y que no estén apartados de los otros”

### Figura 27

Red semántica de la categoría Percepción relacionadas con la educación inclusiva en la universidad. Información captada de las personas con discapacidad intelectual. Entrevista inicial



### 6.3.2.2 Percepciones iniciales de los estudiantes con DI sobre las Barreras relacionadas con la educación inclusiva en la universidad

#### Barreras para el acceso a la universidad

Todos los participantes, expresan que las personas con DI sí pueden encontrarse con dificultades al acceder a la universidad, entre ellas, están: la falta de adaptación de las actividades y estrategias en el aula por parte del profesor; dificultades en el proceso de selectividad para ingresar a la universidad; el grado de discapacidad y el escepticismo hacia la capacidad de la persona con discapacidad intelectual.

EI\_PCDI\_03 (0:12:44.5): “Puede que tengan dificultades en la selectividad”

EI\_PCDI\_10 (0:10:11.9): “Depende, hay barreras a partir de un cierto nivel de discapacidad”

### **Barrera social de acceso a la universidad (relacionada con la perspectiva de la sociedad hacia la discapacidad)**

Dos de los participantes mencionan que puede existir acoso escolar. Por otro lado, dieciocho participantes creen que pueden sufrir discriminación en el contexto universitario.

EI\_PCDI\_04 (0:20:36.8): “Que no conoces a nadie, que te pueden hacer bullying”

EI\_PCDI\_08 (0:19:30.6): “Porque a veces escogen a la persona que no tiene discapacidad porque lo ven como más listo y a lo mejor es al revés la persona esa no es tan lista y a lo mejor la persona que tiene discapacidad pues, aunque le cuesta más, tiene que hacer el doble esfuerzo”

Además, mencionan que este tipo de barreras lo han vivenciado en niveles educativos anteriores y que podría volver a repetirse en la educación superior.

EI\_PCDI\_10 (0:12:03.8): “Sí, porque a mí me dijeron en la ESO y es un programa singular que combina prácticas con formación escolar y nos dijeron que no todos no podíamos avanzar a Bachillerato”

### **Barreras de tipo informativo**

Ocho participantes comentan que sí existen barreras informativas, relacionadas con la desinformación o desconocimiento sobre la discapacidad intelectual, creen que aún es un tema pendiente de debate. Otro participante comenta que la información relacionada con la universidad no llega a sus oídos incluso en niveles educativos anteriores.

EI\_PCDI\_10 (0:12:47.7): “La gente con discapacidad, muchos dicen que son raros, eso es un tema muy tabú que está en la universidad, pienso”

EI\_PCDI\_05 (0:26:19.9): “Cuando iba al instituto o algo así yo no he escuchado que invitaban a la universidad a gente con discapacidad, no he escuchado.”

### **Barreras sobre la autopercepción de las personas con discapacidad intelectual**

Seis participantes comentan que la autopercepción puede ser otra barrera porque tienen una percepción sobre la educación superior como algo difícil para personas con Discapacidad Intelectual.

EI\_PCDI\_07 (0:20:58.4): “para mí sería ya muy complicado”

EI\_PCDI\_12 (0:41:50.1): “Me han dicho para tí sería muy difícil PCDI\_12 te costaría este tipo de cosas y aparte las clases, te costaría mucho así que no”

### **Otras barreras**

Entre otras barreras cuatro participantes mencionan que puede ser una barrera estar en un contexto y con personas que no conocen.

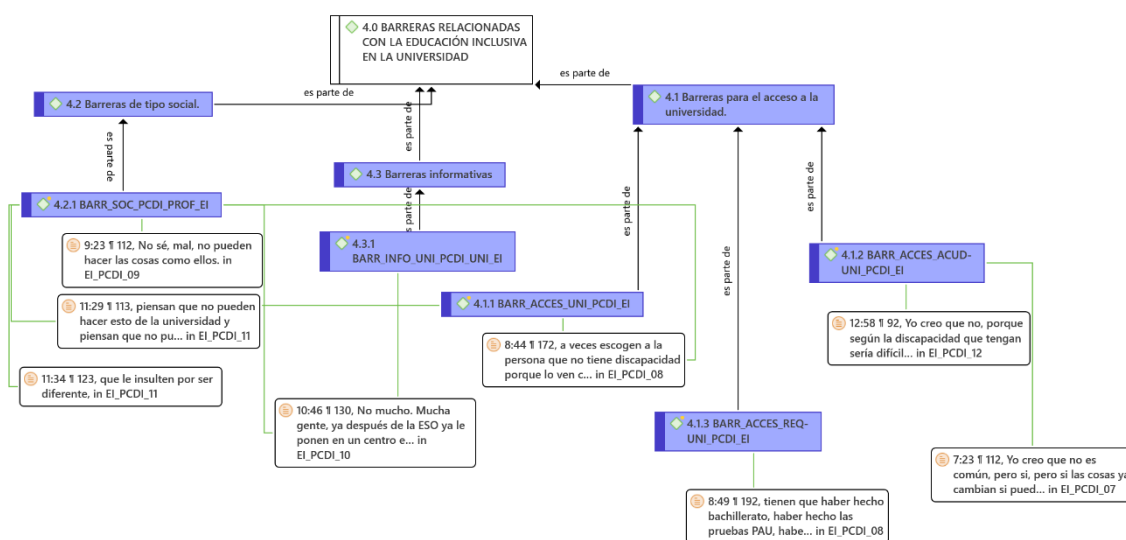
EI\_PCDI\_05 (0:20:58.6): “Que tengas esas dificultades, de hablar con la gente que no conocen, es más o menos cómo me pasaría a mí.”

Un participante menciona que el ritmo de aprendizaje le va a costar a una persona con DI que inicie sus estudios en la universidad y el temor de que no sean atendidas sus necesidades educativas.

EI\_PCDI\_10 (0:11:33.8): “Que le cueste llegar al nivel de estudio que los demás, a lo mejor alguien con una media hora ya se lo sabe, a lo mejor el otro en un día se lo sabe y tiene que estar preguntando al profesor cada cinco minutos.”

**Figura 28**

*Red semántica de la categoría Barreras relacionadas con el acceso a la educación en la universidad. Información captada de las personas con discapacidad intelectual. Entrevista inicial*



### 6.3.2.3 Percepciones iniciales de los jóvenes con DI sobre los Apoyos relacionados con la educación inclusiva en la universidad

#### Apoyo de acceso a la educación inclusiva en la universidad

Para tres personas es importante que exista información accesible, que los exámenes sean accesibles y se genere espacios inclusivos. Otro participante opina que se debe tener un vínculo de comunicación entre la universidad y la familia para brindar apoyo al estudiante con DI.

EI\_PCDI\_01 (0:27:58.5): “Que los exámenes que los adaptaran”

EI\_PCDI\_08 (0:27:06.1): “que también integren las clases que no hagan solo una clase apartada para gente con discapacidad”

EI\_PCDI\_08 (0:27:06.1): “que a la familia se les dé más información de cómo va la persona dentro de la universidad que tiene discapacidad”

#### Apoyo de la familia en el proceso inclusivo

Las personas con discapacidad intelectual mencionan que el apoyo de la familia es importante brindando libertad de elección respecto a su formación, pero además con el apoyo económico. Los estudiantes con discapacidad intelectual retribuyen importancia con la motivación que pueden provocar sus familias sobre las creencias de sus propias capacidades y la confianza que entregar ellas en sus familiares con discapacidad intelectual.



EI\_PCDI\_06 (0:21:44.6): La verdad que, a mí, mi familia, mi familia me ha ayudado, pero me ayuda a tipo has eso, hazlo que tengas que hacer y ya.

EI\_PCDI\_03 (0:17:33.0): Pueden pagarles una escuela.

EI\_PCDI\_10 (0:14:24.7): Pues que me ayuden a sentirme mejor conmigo mismo que piensen que yo puedo hacerlo.

EI\_PCDI\_11 (0:16:58.0): Confiar más en sus hijos, puede que estén discapacitados, pero pueden hacer lo que ellos crean que puedan hacerlo.

EI\_PCDI\_11 (0:16:58.0): Confiar más en sus hijos, puede que estén discapacitados, pero pueden hacer lo que ellos crean que puedan hacerlo.

### **Apoyo en el escenario del aula**

Explica diferentes tipos de apoyo que sean relevantes para el acceso a la educación de personas con discapacidad intelectual, relacionadas con el acceso a la información.

#### **El profesor universitario como apoyo**

Once de los entrevistados comentan que el apoyo del profesor es importante en cuanto a la adaptación de recursos, la consideración de estilos y ritmos de aprendizaje en las sesiones de clase.

EI\_PCDI\_05 (0:39:28.1): “Que vaya más poco a poco que no vaya tan rápido”

EI\_PCDI\_08 (0:31:38.6): “Pues los profesores que sean más, que si por ejemplo, con un alumno normal le dicen alguna cosa, que de esto que no le gusta, que le cuesta, pues con la persona con discapacidad sea más flexibles, bueno más calmados.”

EI\_PCDI\_11 (0:25:07.5): “Si sabe que algunos alumnos que tengan discapacidad o no pueden aprender más rápido, más lento, le cuesta más o le cuesta menos y con eso probará diferentes tipos de gente que puede enseñar clases que tenga.”

#### **Compañeros del aula como apoyo**

Seis participantes mencionan que el apoyo de los compañeros universitarios es importante, estableciendo vínculos de amistad y empatía.

EI\_PCDI\_12 (0:38:34.9): “Las relaciones de tus compañeros, que vayas haciendo tus clases y preguntar también”

EI\_PCDI\_05 (0:27:50.6): “que los alumnos que tengan allá de la universidad que nos entiendan cómo somos y que nos cuesta hacer las asignaturas”

#### **Otros apoyos para la inclusión universitaria**

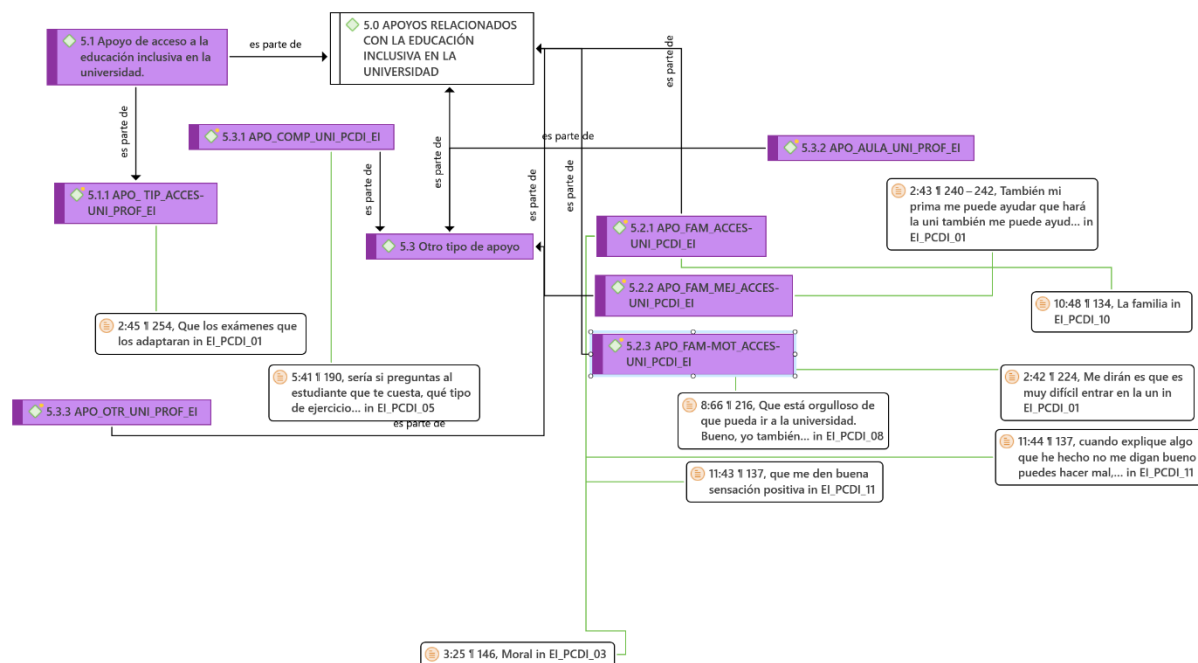
Otros apoyos que los participantes creen relevante en el proceso de la inclusión es el de tipo psicológico, mencionado por un entrevistado, por otro lado, está el apoyo posterior a culminar estudios en un seguimiento de inclusión laboral.

EI\_PCDI\_03 (0:16:11.0): “Apoyo psicológico”

EI\_PCDI\_08 (0:31:21.1): “El apoyo al momento de ir a trabajar en algún lugar fuera de la escuela”

Figura 29

Red semántica de la categoría Apoyos relacionados con la educación inclusiva en la universidad. Información captada de las personas con discapacidad intelectual. Entrevista inicial



### 6.3.2.4 Percepciones iniciales de las personas con DI sobre el Rol de diferentes agentes en la educación inclusiva para personas con DI en la universidad

#### El rol de la universidad como Institución

En el rol se lo define a la función que desempeñaría una persona o una Institución en un lugar o situación.

Un participante comenta que la universidad inclusiva debe ser aquella que acepte a todas las personas sin distinción alguna, otro entrevistado expone que se debe evitar la exclusión. Por otra parte, tres participantes comentan que es necesario que la universidad esté informada sobre la discapacidad, sus necesidades y particularidades.

EI\_PCDI\_10 (0:16:11.1): Que acepten “a todo el mundo independientemente cómo sea, que si se tiene que adaptar que se, por una persona, que se adapte el temario”

EI\_PCDI\_12 (0:43:45.7): “yo creo que no te deberían excluir”

Sobre el criterio de accesibilidad, cuatro personas con discapacidad intelectual comentan que está relacionada con la adaptación en los exámenes, actividades académicas y la participación e interacción en un mismo contexto entre personas con y sin discapacidad.

EI\_PCDI\_11 (0:19:35.4): “Que nos respeten, que sepan que nos cuesta a veces y que no nos dejen apartados de los otros, que nos escuchen cuando pasa algo y ya.”

EI\_PCDI\_08 (0:27:06.1): “que les incluya con la otra gente, que no les hagan el vacío que no les hagan separado, que porque tienen discapacidad no les separe”

Uno de los catorce participantes comenta haber asistido a algún tipo de curso formativo de corta duración en la universidad.

EI\_PCDI\_03 (0:18:47.3): “He hecho ese curso interjuvenil”

Todos los participantes exponen que no han intentado realizar estudios universitarios. Uno de ellos menciona que lo considera un nivel de estudio muy difícil.

EI\_PCDI\_12 (0:47:13.6): “No, porque al principio encuentro difícil y que habría que preguntar mucho y que para mí en un principio sería muy difícil.”

### **El rol del profesor universitario**

Los participantes mencionan diferentes funciones que debería desempeñar un profesor, entre ellas está: acceso a la información, asegurarse que la información haya sido comprendida por los estudiantes, adaptación de material didáctico, adaptarse al ritmo de aprendizaje de los estudiantes y realizar seguimiento a través de la tutoría.

EI\_PCDI\_03 (0:20:40.7): “puede dar material didáctico.”

EI\_PCDI\_05 (0:39:28.1): “si el profesor habla muy rápido y hace cosas y eso y una persona que tiene discapacidad y que le cuesta enganchar las cosas, que vaya más tranquilo y poco a poco para que la persona con discapacidad pueda escuchar bien y que pueda entender de lo que explica el profesor.”

EI\_PCDI\_05 (0:48:02.7): “lo que he dicho lo del profesor que no vaya tan rápido y que explique mejor las cosas.”

### **El rol del estudiante universitario sin DI**

Los participantes exponen que el rol del estudiante universitario es de compañero que brinda apoyo frente a alguna inquietud, entablar conversaciones, ser mentor, tener relaciones de amistad.

EI\_PCDI\_12 (0:49:27.9): “fuera del aula que se puedan relacionar con nosotros para hacer amigos fuera de la universidad o sea fuera de las clases me refiero. A tomar un café con ellos, un chocolate, eso me gustaría mucho”

EI\_PCDI\_10 (0:17:58.4): “Como he dicho antes, como yo no escribo muy bien pues al menos que una de dos, que yo aprenda a escribir bien, pero me cuesta, he intentado de muchas maneras, pero igual me costaría. Y luego sería que me los escribiese a mano y luego yo lo copiase”

### **El rol de la persona con DI**

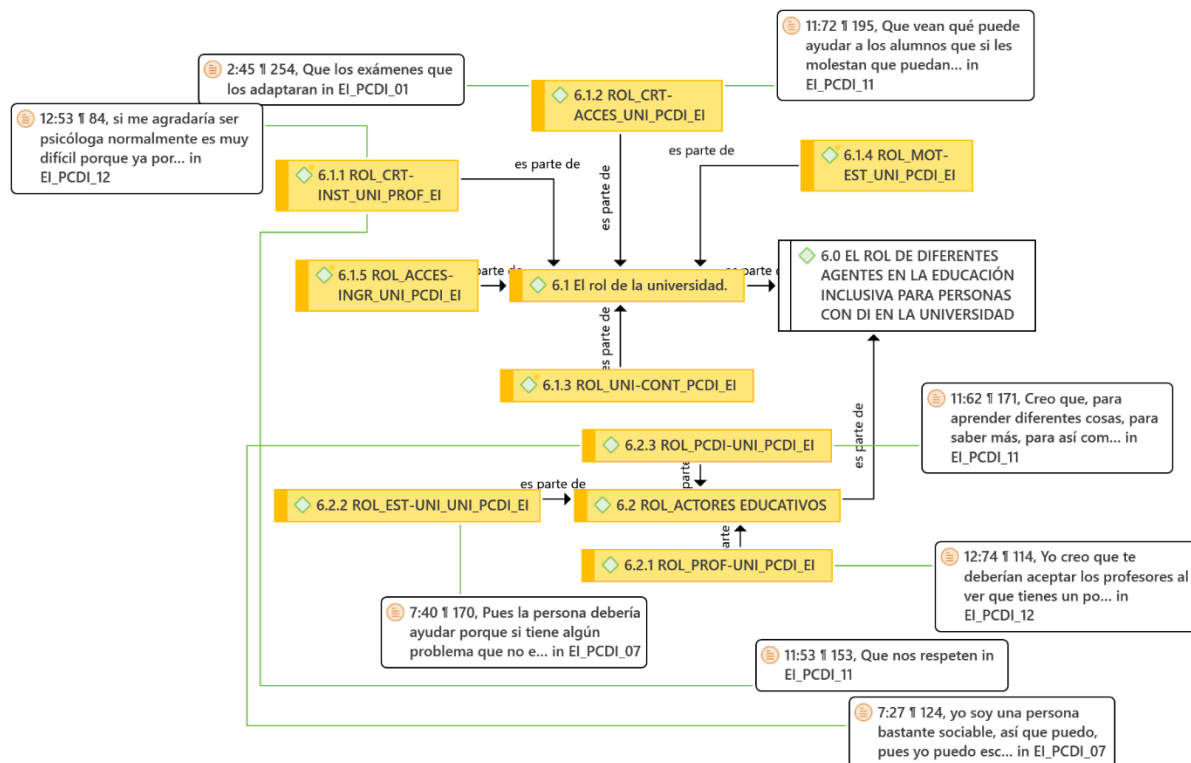
Todos los participantes mencionan que el rol que desempeñarían es el de estudiante. Mencionan que asistir a la universidad implica aprender. Un participante comenta que también podría enseñar alguna destreza que sepa y pueda ayudar al profesor o a los compañeros de aula.

EI\_PCDI\_05 (0:37:08.8): “Aprender”

EI\_PCDI\_01 (0:36:01.2): “No sé ahora. Si algún profesor no sabe cómo funciona un Power Point o no sabe cómo funciona yo si sé cómo funciona, le ayudo y le enseño”

Figura 30

Red semántica de la categoría Rol de diferentes agentes en la educación inclusiva para personas con DI en la universidad. Información captada de las personas con discapacidad intelectual. Entrevista inicial



### 6.3.2.5 Percepciones iniciales de los estudiantes universitarios sobre la inclusión

#### 6.3.2.5.1 Percepciones iniciales de los estudiantes universitarios sobre la Educación inclusiva en la universidad

##### Concepción inicial de la educación inclusiva

Por otra parte, los entrevistados coinciden que todos deben estar en un mismo espacio que permita desempeñar un rol activo de todos los que participen. Además, un estudiante menciona sobre la igualdad de oportunidades y la accesibilidad como parte de la inclusión.

EI\_EST\_UNI\_01\_3TS (0:01:00.2): “Una educación inclusiva es aquella que tiene en cuenta a todo el mundo, independientemente de si tienes alguna diversidad funcional o alguna característica que, que se considere, no que sea pero que se considere que no es igual que la de los, las de las otras personas.”

EI\_EST\_UNI\_01\_1ES (0:00:43.7): Pues para mí la educación inclusiva es como no, no separa a las personas por sus capacidades intelectuales ya sea a los listos van aquí, los tontitos van allá

EI\_EST\_UNI\_02\_1ES (0:00:51.1): Pues bueno, que todas las personas sin ningún tipo de distinción por razones pues de enfermedad, de lo que sea, pues trabajen conjuntamente los unos con los otros al mismo nivel digamos.

EI\_EST\_UNI\_01\_3TS (0:16:57.7): “participación activa dentro de la, dentro de la universidad”

Uno de los participantes señala que creen muy importante la formación de personas con discapacidad intelectual en la universidad, porque:

EI\_EST\_UNI\_01\_1EINF (0:03:18.3): “Tienen el mismo derecho”

EI\_EST\_UNI\_02\_1EINF (0:00:56.0): “Para mi Educación Inclusiva sería, que jóvenes o niños con, diferente, bueno, con discapacidad o con alguno tipo de trastorno pudiera estar en la escuela o en la universidad como cualquiera otra persona, en todos los sentidos”

### **Equidad de oportunidades para el acceso a la universidad**

De los aportes de los estudiantes, se puede rescatar tres tipos de perspectivas con respecto a la igualdad de oportunidades que pueden tener las personas con discapacidad relativo al acceso:

Seis estudiantes hacen hincapié sobre la falta de oportunidades al no evidenciar la presencia de este colectivo en la universidad.

EI\_EST\_UNI\_02\_1ES (0:01:23.4): “Bueno creo que las mismas oportunidades no tienen y básicamente porque yo no, llevo poco tiempo aquí pero no conozco de nadie ni he visto ni conozco o sea tengo experiencia de, ni conocimientos sobre ninguna persona que haya estado por aquí con discapacidad intelectual”

Por una parte, un estudiante también mencionó que este colectivo no tiene las mismas oportunidades porque necesitan apoyo sobre las necesidades educativas.

EI\_EST\_UNI\_01\_1EINF (0:01:24.8): “Una persona con discapacidad intelectual seguramente necesitaría algún tipo de apoyo, una guía, un acompañamiento diferente a una persona que no tenga estas discapacidades intelectuales, entonces creo que es un hándicap”

Por otra, dos de los estudiantes, comentan que poseen las mismas oportunidades porque son personas con los mismos derechos, aunque con ciertas dificultades.

EI\_EST\_UNI\_01\_1EINF (0:03:18.3): “Tienen el mismo derecho”

EI\_EST\_UNI\_01\_1ES (0:01:25.7) “tienen las mismas posibilidades, pero supongo que les va a costar más, no sé, hablo desde la inexperiencia”

Por último, un estudiante comenta que las oportunidades se ven extinguidas en niveles educativos superiores.

EI\_EST\_UNI\_02\_2DT (0:01:19.1): “Yo creo que hasta el Instituto sí, pero luego creo que no, no, no creo que se integren absolutamente siempre”

### **La importancia de la educación inclusiva en la universidad**

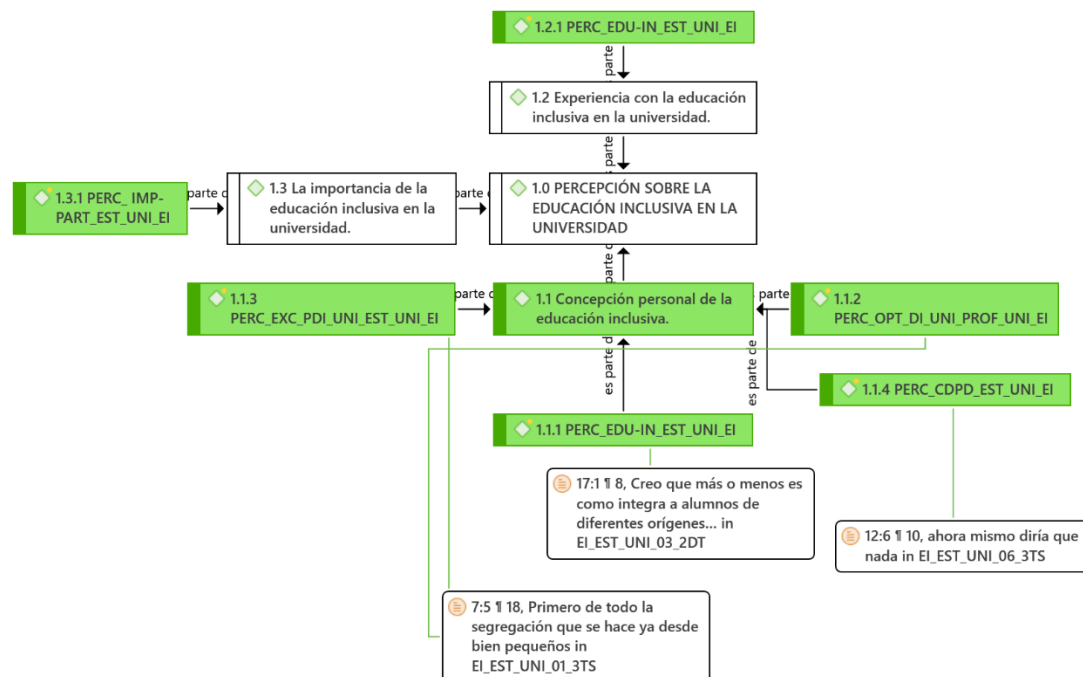
Los estudiantes universitarios valoran muy importante que todas las personas formen parte de este nivel formativo, al ser un derecho primordial en todo ámbito, no solo educativo.

EI\_EST\_UNI\_01\_1EINF (0:03:11.5): “No solamente en la universidad, sino en todos los ámbitos por supuesto.”

EI\_EST\_UNI\_05\_2DT (0:02:36.0): “Yo creo que sí, porque también tienen el mismo derecho que los demás y los demás también con estas actividades pueden enriquecerse y comprenderles mejor también y ponerse en su lugar.”

**Figura 31**

*Red semántica de la categoría Percepción sobre la educación inclusiva en la universidad. Información captada de los estudiantes universitarios. Entrevista inicial*



### 6.3.2.5.2 Percepciones iniciales de los estudiantes universitarios sobre las Barreras relacionadas con la educación inclusiva en la universidad

#### Barreras para el acceso a la universidad de tipo institucional

Todos los participantes mencionan que sí existen barreras para el acceso a la educación, dieciséis refieren que están relacionadas con la falta de recursos que dispone la universidad para responder las necesidades de los estudiantes con discapacidad intelectual. En este mismo sentido, comentan que el grado de dificultad es elevado al momento de acceder a la universidad por el proceso de admisión.

EI\_EST\_UNI\_05\_3TS (0:01:45.6): “no está adaptado, el modelo educativo no está adaptado para ellos”

EI\_EST\_UNI\_01\_2DT (0:02:45.2): “que no sea, bueno sí, tiene discapacidad intelectual lo metemos ahí para quedar bien, no, no con los recursos que necesita como cualquier otra persona”

EI\_EST\_UNI\_04\_2DT (0:07:28.5): “el acceso a la universidad es complicado, bueno a mí me parece complicado sinceramente”

Otro aspecto que expresan dos participantes es que las personas con DI se encuentran muchas veces con barreras académicas antes de intentar el ingreso a la universidad.

EI\_EST\_UNI\_02\_3TS (0:01:28.9): “Por ejemplo yo creo que ya al partir de que inician por ejemplo estudiando sea la ESO y tal, ya les ponen la etiqueta en plan, como que ya tienen una discapacidad intelectual pues ya no puede estudiar, o sea que ya viene, no es de la universidad sino que ya viene de antes, de abajo”

### **Barreras sociales de acceso a la universidad (percepción social de la comunidad universitaria)**

Todos los participantes aseguran que aún existen barreras sociales frente a la discapacidad. Como es el caso de sobreprotección, comentan cinco participantes, la negatividad y la discriminación frente a la discapacidad y la falta de sensibilización exponen dieciocho estudiantes.

EI\_EST\_UNI\_01\_1EINF (0:05:04.3): “negatividad a incluir a estas personas, porque a lo mejor pues vayan más perdidos y necesiten un poco más de, la clase fuera un poco más explicativa”

EI\_EST\_UNI\_01\_3TS (0:05:32.9): “no lo tenemos normalizado creo yo y entonces al ver a una persona que, que presenta un tipo de, de características que no estamos acostumbrados, pues tendemos a, a relajarlo todo más”

### **Barreras sociales en niveles formativos**

Respecto a esta barrera, la mitad de los participantes, comentan que ya hay una separación desde edades tempranas del sistema educativo con las personas con discapacidad, que dificultaría a posteriori una correcta práctica inclusiva.

EI\_EST\_UNI\_08\_3TS (0:02:47.8): “desde que somos niños nos separan y entonces esas limitaciones digamos, no las personas sino el sistema educativo pues hacen que estas personas no puedan llegar a sus objetivos”

EI\_EST\_UNI\_01\_2DT (0:06:27.5): “ya desde bien pequeñitos reciben una educación muy distinta y no estoy segura que los encaminen, por decir de alguna manera, hacia el mismo destino que tampoco tiene que ser el mejor”

### **Barrera social de acceso a la universidad (relacionada con la perspectiva de la sociedad hacia la discapacidad)**

Tres estudiantes mencionan que entre las barreras sociales son los prejuicios que tiene la sociedad hacia el colectivo de personas con DI, sentimientos de discriminación y a veces de sobreprotección.

EI\_EST\_UNI\_02\_2DT (0:25:29.3): “si soy sincera creo que mucha parte de gente pues no lo encuentra como normal”

EI\_EST\_UNI\_08\_3TS (0:04:00.7): “Sí, sí, porque hay mucho estigma sobre el tema porque es como, es como un tema tabú”

EI\_EST\_UNI\_06\_2DT (0:06:33.7): “Aunque discrimina la gente o quizá los ve como gente inferior y entonces estaría como todo el rato como ayudándolo como si fueran niños y bueno creo que previo puede que se tuviera que hablar antes de incluir a estas personas”

### **Barreras de tipo informativo**

Los estudiantes comentan desde diferentes perspectivas lo que se refiere a la barrera informativa:

En primer lugar, cinco participantes exponen que la falta de accesibilidad de información para personas con discapacidad se ve lo limitante en el acceso de la información académica:

EI\_EST\_UNI\_01\_1ES (0:04:51.9): “creo que sí hay problemas de información, me costó a mí encontrar información y no tengo ningún tipo de discapacidad, imagínate los de discapacidad.”

En segundo lugar, ocho estudiantes universitarios mencionan como barrera el desconocimiento sobre la discapacidad intelectual.

EI\_EST\_UNI\_02\_1ES (0:04:08.7): “no sé yo creo que falta información básicamente.”

EI\_EST\_UNI\_01\_2DT (0:04:46.3): “se produce por desinformación por no conocer qué tiene de diferente o que tiene de igual esa persona a ti,”

En tercer lugar, un estudiante expone la falta sensibilización con otro tipo de discapacidades visibles frente a las invisibles, como la discapacidad intelectual.

EI\_EST\_UNI\_01\_1EINF (0:22:19.3): “hay otros tipos de discapacidades que son más visuales, que son las sillas de ruedas o más de movilidad, que tenemos más sensibilización porque son más visuales”

Y por último, dos participantes, mencionan la limitación que pueden tener sobre el acceso a los contenidos y los recursos que son llevados por el desconocimiento de los profesores.

EI\_EST\_UNI\_06\_3TS (0:12:26.0): “los profesores como que se agobian porque no saben cómo tratar y luego ves a otros que sí que buscan alternativas para que el niño no se agobie en clases, pues yo creo que desde un inicio tienen que enseñarte”

### **Barreras sobre la autopercepción de las personas con discapacidad intelectual**

Uno de los participantes, manifiesta que puede ocurrir que la persona con DI decida no exponer o comentar su DI, esto podría dificultar responder de forma adecuada con diferentes apoyos. Por otro lado, otro participante indica la posibilidad que la persona pueda presentar dificultades de autoestima que le limite llegar al contexto universitario.

EI\_EST\_UNI\_01\_1EINF (0:26:40.4): “si la persona con discapacidad intelectual no quiere que nos enteremos tampoco nos enteraríamos sabes, lo que pasa que, no sé”

EI\_EST\_UNI\_03\_3TS (0:08:31.0): “tendrá como, la autoestima más baja y pensará y asumirá que él no está hecho para ir a la universidad o que no podrá llegar nunca o que sería muy difícil”

### **Otras barreras**

Diferentes participantes exponen variadas barreras con las que puede encontrarse una persona con DI en el acceso a la formación superior, estas barreras están relacionadas con: factores socioeconómicos, la actitud del profesor frente a la discapacidad, el número excesivo de estudiantes en un aula, la presencia de escuelas especializadas que denota la falta de inclusión y muestra una separación de la sociedad.



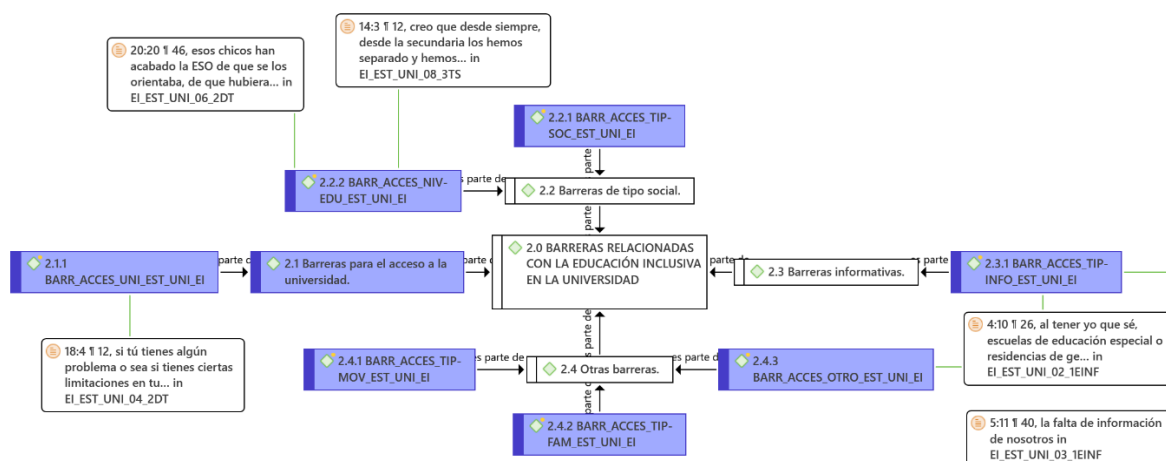
EI\_EST\_UNI\_06\_2DT (0:16:53.5): “es caro venir a la universidad supongo”

EI\_EST\_UNI\_02\_1ES (0:06:50.3): “a veces un profesor para sesenta alumnos es muy justo, pues igual que nosotros necesitaríamos más pues seguramente más recursos humanos.”

EI\_EST\_UNI\_02\_1EINF (0:03:30.4): “al tener yo que sé, escuelas de educación especial o residencias de gente con discapacidad y todo eso, se les aparta un montón de la sociedad, eso hace que la mayoría de gente no sepa que es tratar con una persona con discapacidad.”

**Figura 32**

*Red semántica de la categoría Barreras relacionadas con la educación inclusiva en la universidad. Información captada de los estudiantes universitarios. Entrevista inicial*



### 6.3.2.5.3 Percepciones iniciales de los estudiantes universitarios sobre los Apoyos relacionados con la educación inclusiva en la universidad

#### Apoyo de acceso a la educación inclusiva en la universidad

Un estudiante expone sobre el apoyo a través de recursos humanos en un aula sobrepoblada. Otro estudiante menciona que otro apoyo es brindar educación a todos y todas como derecho, desde las políticas públicas para generar y practicar la inclusión.

EI\_EST\_UNI\_02\_1ES (0:06:50.3): “a veces un profesor para sesenta alumnos es muy justo, pues igual que nosotros necesitaríamos más pues seguramente más recursos humanos.”

EI\_EST\_UNI\_03\_3TS (0:04:04.4): “tendrían que ofrecer la misma educación para todo mundo y no algo específico o extraordinario”

Por otra parte, tres participantes comentan que se debe normalizar la presencia de personas con discapacidad en el campus universitario.

EI\_EST\_UNI\_03\_3TS (0:09:31.0): “apoyos institucionales ya desde el gobierno nacional y desde el propio ayuntamiento que, si impulsara más acciones, más proyectos para hacer visible la discriminación que está habiendo y para que también

los afectados conozcan que es posible llegar a la universidad y hacerlo más accesible, más normalizado”

### **Apoyo en el escenario del aula: el profesor universitario como apoyo**

Doce de los veinte participantes mencionan el acompañamiento en el escenario del aula como otro tipo de apoyo. Explican que es necesaria la formación de los docentes para atender las necesidades de los estudiantes. Por otra parte, también explica que significaría un apoyo una persona de acompañamiento para el docente en el aula. Además de realizar un seguimiento y apoyo al estudiante con discapacidad a través de tutorías.

EI\_EST\_UNI\_02\_1ES (0:07:40.1): “si los profesores de aquí tienen que tener una formación general que pueda cubrir cualquier tipo de necesidad”

EI\_EST\_UNI\_01\_1EINF (0:08:18.0): “sería personas de acompañamiento, de refuerzo en clase”

EI\_EST\_UNI\_02\_1EINF (0:06:53.1): “un seguimiento, un soporte, algún profesional que les vaya ayudando a llevar todo el tema de materia”

EI\_EST\_UNI\_01\_1EINF (0:11:18.0): “tutorías previas o tutorías posteriores”

### **Otro tipo de apoyo**

Tres participantes mencionan el apoyo relacionado con la normativa desde las políticas públicas relacionadas con la garantía y la inversión en la educación para personas con DI.

EI\_EST\_UNI\_08\_3TS (0:06:01.4): “Pues primordialmente priorizar pues la educación desde un principio y seguir con una educación como lo hacemos tu y yo”

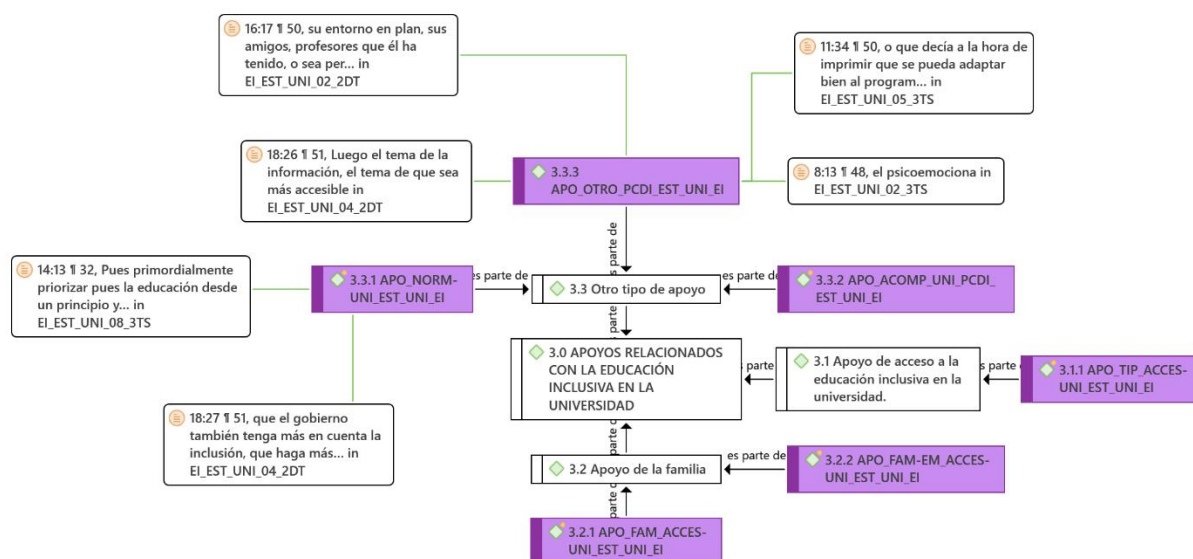
EI\_EST\_UNI\_04\_2DT (0:18:44.9): “que el gobierno también tenga más en cuenta la inclusión, que haga más, invierta más recursos en educación, pero ya en la universidad, en primaria, en infantil, en todos los casos”

Un participante sugiere el apoyo por Instituciones a las que acuden las personas con DI, entablando alianzas con la universidad, para el desarrollo de actividades donde puedan compartir el mismo contexto social.

EI\_EST\_UNI\_05\_2DT (0:07:49.0): “No sé, quizá apoyo también o sea muchas veces ellos forman parte de asociaciones o grupos así que ellos asisten y quizás estos también podrían vincularse con la universidad para hacer más actividades o no sé, o que la universidad misma pueda entender mejor sus necesidades y dificultades.”

Figura 33

Red semántica de la categoría Apoyos relacionados con la educación inclusiva en la universidad. Información captada de los estudiantes universitarios. Entrevista inicial



#### 6.3.2.5.4 Percepciones iniciales de los estudiantes universitarios sobre el Rol de diferentes agentes en la educación inclusiva para personas con DI en la universidad

##### El rol de la universidad

Cuatro participantes comentan que la universidad debe ser un espacio que atienda a la diversidad y sea abierta para todos y otorgar becas de estudio para otro estudiante.

EI\_EST\_UNI\_02\_1EINF (0:08:32.2): “Mente abierta sobre todo”

EI\_EST\_UNI\_02\_1ES (0:09:57.7): “Pues que no haga distinción básicamente, que esté todo el mundo en igualdad de condiciones”

Otro participante menciona que es necesario eliminar las barreras existentes en la universidad, como las físicas. Además, el rol de la universidad se debe enmarcar en la inclusión.

EI\_EST\_UNI\_02\_3TS (0:08:14.5): “Facilitar el acceso por ejemplo a ver, si una persona tiene una discapacidad que le cueste algo pues ayudarle, darle todos los recursos necesarios para que pueda adaptarse bien”

Por otra parte, seis participantes mencionan que es importante diversificar y adaptar el contexto. Además, tres participantes mencionan que la universidad debe entregar las adaptaciones y apoyo con tutorías necesarias para estudiantes con discapacidad.

EI\_EST\_UNI\_01\_1EINF (0:09:47.2): “Pues un rol inclusivo”

##### El rol del profesor universitario

Siete participantes mencionan que se debe realizar adaptaciones, entregando herramientas que faciliten el desempeño de la persona con discapacidad intelectual. Tres participantes mencionan que el docente debe caracterizarse por tener “paciencia” y un trato igualitario. Un

participante indica que el trato debe ser igualitario, pero atendiendo las necesidades de cualquier estudiante que necesite.

EI\_EST\_UNI\_01\_1ES (0:11:14.4): “yo creo que si el profesor ya se da cuenta de eso y da las herramientas necesarias sabiendo que esta persona tiene discapacidad y que de esta manera tal vez le iría mejor y no le costaría tanto como a otra persona, pues creo que esa posición la debe tomar”

EI\_EST\_UNI\_01\_2DT (0:13:25.8): “no se puede centrar solo en la persona con discapacidad intelectual porque tiene sesenta alumnos más o noventa alumnos más que también son alumnos suyos, pero a lo mejor esa persona en concreto necesita más atención porque lo que sea o cualquier otra persona si tiene un día malo”

Trece estudiantes enuncian que es necesario la formación y actualización docente sobre temas de inclusión y atención a la diversidad que pueda existir en el aula.

EI\_EST\_UNI\_04\_3TS (0:13:55.6): “Yo creo que sí, que es necesario, es necesario reciclarse, es necesario que tengan formación sobre ello y, igual que formación sobre violencia de género, igual que muchos ámbitos que son importantes en el día a día y que nos vamos encontrando, nos son ajenos.”

EI\_EST\_UNI\_05\_2DT (0:10:33.6): “Yo creo que sí, porque es eso, como que no hay muchos pues tampoco saben cómo enseñar quizá o cómo explicarle o integrarle entonces sí los profesores aprenden más sobre las discapacidades y sobre cómo ellos aprenden y cómo ven el mundo pues también puedan enseñarles mejor.”

Cuatro de los participantes mencionan que no es necesario la presencia de profesionales especializados en el ámbito de la discapacidad, pues todos los docentes deberían tener una formación sobre inclusión inicialmente.

EI\_EST\_UNI\_01\_1ES (0:12:32.4): “o sea porque si queremos educación inclusiva, yo creo que tendrían que ser los mismos profesores eso es lo que te comentaba antes, si tienen ya ese conocimiento, no hace falta una especialización de otra persona”

En este mismo sentido, sobre la presencia de profesionales especialistas, dieciséis estudiantes mencionan que es importante la presencia de estos con un rol de guía u orientadores en el proceso inclusivo de estudiantes.

EI\_EST\_UNI\_03\_3TS (0:15:26.4): “estar a la disposición y ser flexible con todos, pero especialmente si alguien se abre al profesor y dice, pues mira tengo unas dificultades de aprendizaje, pues dedicarle más tiempo si es que es más necesario igual que lo haríamos con otro alumno”

### **El rol del estudiante universitario sin discapacidad**

Todos los participantes comentan que su rol en una educación inclusiva deberá ser como el de un compañero de clase, que brinde apoyo cuando otro u otra compañera necesite. Dos participantes, comentan que su rol sería el de no discriminar por las diferencias, es decir con un trato igualitario entre todos y todas.

EI\_EST\_UNI\_06\_2DT (0:21:34.4): “creo que todos mis compañeros deberíamos como no discriminar”

EI\_EST\_UNI\_01\_2DT (0:17:27.3): “Tratar a todos los compañeros por igual, da igual es una chica más es un chico más, va a la misma clase que yo, es mi compañera”

### **El rol de la persona con discapacidad intelectual**

Todos los participantes coinciden que el rol de las personas con discapacidad intelectual debería ser de estudiantes, con los mismos deberes y derechos que ellos y ellas, sin distinción alguna. Entre sus deberes, de acuerdo con los participantes, están realizar tareas propuestas en el aula, participar activamente en actividades desarrolladas en la universidad, asistir a clase y relacionarse con los compañeros.

EI\_EST\_UNI\_02\_1EINF (0:09:03.6): “Bueno, el asistir a clase, el poder relacionarse con sus compañeros”

EI\_EST\_UNI\_01\_1EINF (0:10:38.7): “el estudiante asiste a sus clases, pregunta algo que no entiende, hay materias que te interesan más, que te interesa menos, estas abierto a conocer, estas abierto a conocer contenidos y personas”

### **El rol del Personal Administración y Servicios (PAS)**

Los participantes comentan que el rol como PAS debe ser el mismo que ha ido desempeñando, pero teniendo presente la accesibilidad a la información, entregar el apoyo necesario.

EI\_EST\_UNI\_03\_3TS (0:21:24.5): “contactar directamente con centros, asociaciones y todo y no sé, hacer puertas abiertas, sesiones como las que tú propones, cosas así creo que sería muy interesante para llegar más a todos los colectivos”

Otro participante, comenta que se puede gestionar de manera interinstitucional que permitan la participación de las personas con discapacidad, además de brindar apoyo a proyectos que tengan un objetivo inclusivo.

EI\_EST\_UNI\_05\_3TS (0:21:24.4): “desde la dirección ellos pueden plantear estos proyectos porque realmente traigan el tema.”

EI\_EST\_UNI\_03\_3TS: “podrían contactar con instituciones o centros educativos especiales o asociaciones, grupos de personas con discapacidad intelectual y pues informarles, asesorarles, orientarles y facilitarles como todo el proceso”

#### **6.3.2.5.5 Percepciones iniciales de los estudiantes universitarios sobre los Beneficios que contribuyan la educación inclusiva de las personas con DI en la universidad**

### **Beneficios de la educación inclusiva de las personas con DI para la universidad**

Los estudiantes consideran que, al ampliar las opciones de formación para estudiantes con discapacidad, está mostrando una imagen institucional inclusiva que le permitirá dejarse mirar frente a la sociedad como impulsora de un proceso inclusivo.

EI\_EST\_UNI\_01\_3TS (0:14:37.7): “se eleve su, es que no me va a salir, es decir su posición digamos dentro de las universidades en plan, yo como universidad tengo a estudiantes con una diversidad funcional intelectual, entonces yo pues presumo de ello como universidad”

EI\_EST\_UNI\_03\_3TS (0:23:15.9): “si alguna universidad como por ejemplo la de Girona fuera pionera en eso no, en hacer acciones, propuestas y acercar a este colectivo a la universidad creo que sería muy bueno, beneficioso a nivel social y también como universidad”

EI\_EST\_UNI\_03\_3TS (0:23:15.9): “demostrar realmente que la universidad trabaja para la inclusión social en general en la sociedad, ya que esto es solo una pequeña representación, pero no deja de ser una muestra de lo que hay en la sociedad, entonces creo que beneficiaría también a la imagen que se tiene de la universidad”

### **Beneficios de la educación inclusiva de las personas con DI para los profesores universitarios**

En su mayoría los estudiantes opinan que el beneficio mayor para profesores universitarios es aprender a aplicar una clase diversa que conformen estudiantes universitarios con o sin discapacidad intelectual. Así mismo, en convertirse un proceso retador para los profesores universitarios por una experiencia nueva.

EI\_EST\_UNI\_02\_1ES (0:11:11.6): “obviamente van a aprender cómo llevar una clase”

EI\_EST\_UNI\_01\_1EINF (0:17:58.3): “también como un reto de inclusión”

EI\_EST\_UNI\_01\_1EINF (0:17:58.3): “un reto de inclusión de que la persona esté cómoda, de que la persona haya adquirido conocimientos, que este bien acogida por los compañeros por nosotros que esté bien acompañada, un poco en el reto”

EI\_EST\_UNI\_02\_1EINF (0:13:50.8): el profesor siempre está aprendiendo también y tener este tipo de alumnos también te da una visión diferente

### **Beneficios de la educación inclusiva de las personas con DI para los estudiantes universitarios sin DI**

Entre los beneficios que se centran los estudiantes universitarios es la ampliación de conocimientos respecto a personas con discapacidad intelectual que posiblemente en su práctica preprofesional o profesional pueda encontrarse con experiencias similares, lo que contribuirá a actuar diferente frente a no tener una experiencia de este tipo. Así como también a romper ciertos mitos o barreras actitudinales que poseen los estudiantes previos a la aplicación del programa.

EI\_EST\_UNI\_01\_1ES (0:14:55.3): si tú das clase con gente con discapacidad, sin discapacidad y todo eso, al final adquieres un conocimiento, lo sabes tratar con este tipo de personas y te abres a un ámbito concreto

EI\_EST\_UNI\_03\_3TS (0:25:35.8): “yo creo que me enriquecería a nivel de valores no, de romper barreras, de romper prejuicios y estereotipos”

EI\_EST\_UNI\_02\_3TS (0:13:18.3): “Por ejemplo, si yo tengo un hijo con una discapacidad intelectual, el hecho de no ver nunca a un alumno con discapacidad ya pongo ¡wow!, es que mi hijo ya nunca irá a la universidad, pero si ya he crecido con eso y lo he creído y tal, sé que mi hijo podrá tener una oportunidad y podrá ser, o sea podrá estudiar, trabajar de lo que quiera, podrá hacer, será una persona más”.

### **Beneficios de la educación inclusiva en la universidad para las personas con DI**

Entre los principales beneficios para personas con discapacidad intelectual centran su atención en el aporte a: el autoestima y superación personal, la motivación por aprender, ejercer el derecho de acceso a la educación y la ruptura de algunos mitos respecto a la discapacidad.

EI\_EST\_UNI\_03\_3TS (0:26:36.3): “les aproximarían a la comunidad y aumentaría su autoestima, su autopercepción (...) relacionarse con muchísima gente como hay en la universidad

EI\_EST\_UNI\_03\_3TS (0:26:36.3): “sube la autoestima a cualquiera”

EI\_EST\_UNI\_01\_3TS (0:17:22.7): “que se sientan más, o sea ellos mismo ¡eh!, emocionalmente más motivados, más capacitados porque si tú toda tu vida te han segregado, te han apartado, te han dicho no tú no, tú aquí, tú allí y tú, y tú, tú para- allá, en el momento en que a ti te incluyen”

EI\_EST\_UNI\_02\_3TS (0:13:57.0) “pues tener el derecho de estudiar”

EI\_EST\_UNI\_04\_3TS (0:17:41.7): “se sentirían menos discriminados, menos estigmatizados (...) sentirían que tienen potencial y que pueden tener las mismas oportunidades que los demás”

### **Beneficios de la educación inclusiva de las personas con DI para la comunidad**

Los estudiantes remiten a los beneficios que puede tener la comunidad con procesos inclusivos en la universidad de personas con DI son: efecto positivo en las actitudes de los miembros de la comunidad y la ruptura de varios estereotipos respecto a la discapacidad.

EI\_EST\_UNI\_03\_3TS (0:27:41.5): “un impacto muy positivo porque yo creo que el hecho de que jóvenes asistan a la universidad acaba convirtiendo que esos jóvenes el día de mañana sean graduados y puedan tener profesiones del mismo nivel que cualquier otro”

EI\_EST\_UNI\_03\_3TS (0:27:41.5): “mejoraría la cuestión social y a la vez pues también la misma población creo que rompería, lo que decía, estas barreras, estos prejuicios y se daría cuenta que pueden hacer de todo y que solo hay que dar los refuerzos necesarios a cada caso”

### **Beneficios de la educación inclusiva de las personas con DI para el personal de administración y servicios**

Los beneficios que exponen los estudiantes son: el incremento de contacto y socialización con el colectivo, personas con DI, así como el conocimiento más cercano de las personas con DI.

EI\_EST\_UNI\_01\_3TS (0:18:09.5): “aprender ellos también, pues es como digo, no, no estamos acostumbrados a eso, entonces yo creo que, es un paso para podernos adaptar a esta situación”

EI\_EST\_UNI\_04\_3TS (0:18:16.0): “Yo creo que irían adaptando su, su lenguaje de información a esas personas, también tendrían más conocimiento”

### **Otros beneficios de la educación inclusiva de las personas con DI**

Por otra parte, otros beneficios diferentes a los antes mencionados, los estudiantes mencionan la ruptura de barreras que permitiría el desarrollo de otras propuestas, así como

la motivación para otras instituciones educativas que quieran apostar con esta nueva oportunidad de formación para personas con DI. Por otro lado, creen que la posibilidad laboral se incrementará para las personas con discapacidad intelectual. Finalmente, el respeto a la diversidad y el derecho de todas las personas.

EI\_EST\_UNI\_04\_3TS (0:18:45.4): “rompería muchas barreras sociales, socioculturales, yo creo que, no sé, a lo mejor ayudaría a que otras instituciones pongan su granito de arena incluyendo a estas personas, pues entidades también”

1.EI\_EST\_UNI\_05\_2DT (0:15:09.3): “un puesto de trabajo en una empresa pues tener diferentes tipos de personas que a lo mejor a ellos se les mejore alguna cosa que a otras personas”

EI\_EST\_UNI\_01\_1EINF (0:21:32.5): “el respeto también, creo que ganas en valores humanos fundamentales”

### **6.3.2.6 Percepciones iniciales de los profesores universitarios sobre la inclusión**

#### **6.3.2.6.1 Percepciones iniciales de los profesores universitarios sobre la Educación inclusiva en la universidad**

##### **Concepción inicial de la educación inclusiva**

En cuanto a la percepción sobre la educación inclusiva nueve de los profesores refieren a esta como una educación que se debe desarrollar sin hacer distinción o separación a ninguna persona por su diversidad. Además, mencionan que es aquella práctica educativa que se genera en un lugar que permita la participación de todas las personas, que sea diseñada y accesible para todos, como un enriquecimiento de las diferencias a través de la interacción en un mismo espacio.

EI\_PROF\_UNI\_07 (0:06:30.4): “en la educación inclusiva nos encontremos todos, evidentemente algunos de estos todos tienen algunas necesidades específicas de soporte”

EI\_PROF\_UNI\_14 (0:03:16.5): “para mí la educación inclusiva es la que está abierta a todas las personas, sean del origen que sean o tengan las habilidades que tengan o la edad que tengan, o sea para mí es, facilitar la educación y la formación a todas las personas independientemente de su, de su origen, de su género, de su edad o de su grado de capacidad”

Otro participante concibe que no es posible que se le llame educación a algo que no es inclusivo.

EI\_PROF\_UNI\_05 (0:04:47.6): “De entrada me parece como algo que es, de que es como una condición sine qua non, es decir no entiendo una educación que no se conciba como inclusiva”

##### **Percepción de la educación inclusiva en los niveles educativos**

Dos de los entrevistados comentan que la práctica de la educación inclusiva es más evidente en niveles educativos inferiores, primaria y secundaria; adicionan que, en el ámbito universitario, aún hay camino por recorrer.

EI\_PROF\_UNI\_04 (0:08:19.5): “yo sigo viendo que muchas personas con discapacidad intelectual acaban en recorridos paralelos y segregados como es en



las escuelas de educación especial o simplemente, que no puedan tener continuidad en sus estudios de secundaria, con las mismas oportunidades digamos que otra persona que a lo mejor no tiene discapacidad intelectual”

EI\_PROF\_UNI\_01 (0:05:47.4): “la educación es mucho más inclusiva que a medida que, que los alumnos van, van haciéndose mayores, es decir en una escuela de infantes”

### **Equidad de oportunidades para el acceso a la universidad**

En relación con la igualdad de oportunidades, todos los profesores mencionan que las personas con DI no poseen las mismas oportunidades de tipo formativas en la educación superior porque la universidad es un lugar que no está diseñada para la diversidad.

EI\_PROF\_UNI\_07 (0:07:34.6): “En la universidad para nada, porque la universidad ya es selectiva en sí misma el proceso y porque el nivel de, o el grado de exigencia o el nivel de, sí el nivel de exigencia cognitiva implica que estas personas queden fuera de esta opción”

EI\_PROF\_UNI\_09 (0:08:12.9): “Porque no hay ninguna parte, ninguna parte de la universidad que esté diseñada para que estos jóvenes lleguen aquí”

### **La importancia de la educación inclusiva en la universidad**

Todos los participantes enuncian que les resulta importante, interesante y positivo la asistencia de personas con DI en el contexto universitario, sin embargo, creen necesarias las adecuaciones para una incorporación lo más normalizada posible.

EI\_PROF\_UNI\_01 (0:11:12.5): “sí creo que sería interesante que vinieran, pero más interesante a lo mejor previamente es que nos aseguráramos de que pudieran venir, que fueran de su interés, que cuando lo realizaran pues pudieran asumir, desarrollar los objetivos, llegar a cumplir los objetivos que se hayan propuesto para el curso”

Uno de los profesores valora importante iniciar este recorrido educativo desde edades tempranas para que puedan tener opciones de formación alcanzables. Se menciona que esta participación permitiría un enriquecimiento mutuo, además de indicar que es un derecho que debe ser practicado.

EI\_PROF\_UNI\_03 (0:09:00.8): Sí, creo que sí.

Entrevistadora (0:09:01.5): ¿Por qué?

EI\_PROF\_UNI\_03(0:09:02.8): “Porque creo que es una oportunidad más que debe dárselos que debe dársela para su integración plena en la sociedad y porque además deben tener derecho como cualquier persona.”

#### **6.3.2.6.2 Percepciones iniciales de los profesores universitarios sobre las Barreras relacionadas con la educación inclusiva en la universidad**

##### **Barreras para el acceso a la universidad: barreras de tipo institucional**

En cuanto a este aspecto, dos de los participantes comentan que existen barreras para acceder a la universidad porque este nivel formativo no está diseñado para la diversidad. Además, que una universidad tiene que ver con el desempeño cognitivo, siendo este, el primer obstáculo o dificultad con la que se va a encontrar una persona con DI.

EI\_PROF\_UNI\_01 (0:07:05.1): “la universidad está muy ligada a un conocimiento que solo tiene que ver con una parte cognitiva, tiene muy poco que ver en una parte competencial y luego para mí esto es la barrera principal”

Por otra parte, todos los participantes mencionan que el nivel de exigencia para el ingreso a un grado es elevado, con esto, se ve afectado la accesibilidad. Así pues, un profesor menciona el grado de dificultad de las pruebas de acceso a la universidad como una primera limitación.

EI\_PROF\_UNI\_06 (0:06:00.7): “Actualmente el acceso a la universidad para las personas con discapacidad intelectual es muy complicado para ellas, porque se encuentran con diferentes barreras en, digamos en las formaciones anteriores”

EI\_PROF\_UNI\_07 (0:07:34.6): “si no hubiese proceso selectivo también pues implicaría unas dificultades de acceder a cierto nivel de abstracción”

### **Barreras sociales de acceso a la universidad (percepción social de la comunidad universitaria)**

Con respecto a las barreras sociales, nueve participantes mencionan a la sobreprotección y prejuicios sobre las personas con discapacidad. Además, comentan que pueden deberse a la falta de contacto, experiencia con este colectivo y la actitud frente a la discapacidad.

EI\_PROF\_UNI\_02 (0:14:46.1): “en el colectivo del profesorado universitario y eso probablemente liga con lo que decíamos antes de las barreras culturales y de los prejuicios sí que está la idea de que las personas con discapacidad intelectual no deben acceder a la universidad porque no tienen capacidades intelectuales que se los permita”

EI\_PROF\_UNI\_6 (0:16:48.1): “yo pienso que sobre todo este desconocimiento genera o, o sobreprotección o no entender a veces las dificultades, que pueden tener, se interpreta que no podrán”

Un participante explica que puede existir un posible desinterés por parte del profesor sobre el proceso de aprendizaje del estudiante, sin atender sus necesidades.

EI\_PROF\_UNI\_10 (0:07:45.0): “entran hay profesores que no miran si esta persona está aprendiendo, miran si sabe mucho y, y no están viendo la evolución o atendiendo a las personas con sus necesidades, sino viendo a la persona como un producto, incluso muchos profesores no conocen que aquí por fortuna no pasa mucho, pero hay profesores que no conocen a la gente ni sus necesidades y es una lástima”

### **Barreras sociales en niveles formativos**

Tres participantes comentan que este colectivo encuentra barreras anteriores que les impiden llegar a la educación de tercer nivel, que puede ser por la falta de acompañamiento educativo hacia las personas con DI hasta llegar a la universidad, el escepticismo y desconocimiento por los profesionales y la falta de apoyo desde la familia.

EI\_PROF\_UNI\_06 (0:06:00.7): “la formación obligatoria a la que ya encuentran obstáculos importantes para poder hacer una educación inclusiva”

EI\_PROF\_UNI\_04 (0:19:20.4): “puede ser por parte de los mismos profesionales del, de las escuelas, de los institutos, que ya de forma preventiva dicen bueno que esta persona a ver como mucho podrá hacer un, un grado medio”

EI\_PROF\_UNI\_13 (0:04:27.4): “bueno hay las dificultades de formación, las dificultades y barreras que pone el propio sistema educativo que impide avanzar a estas personas para tener una educación secundaria”

### **Barrera social de acceso a la universidad (relacionada con la perspectiva de la sociedad hacia la discapacidad)**

Otro de los aspectos mencionados por diez profesores, es la mirada de la sociedad como una barrera social, que está relacionada con los prejuicios sobre la personalidad de una persona con DI.

EI\_PROF\_UNI\_02 (0:41:28.4): “uno de los prejuicios que se tiene siempre de, de, con respecto a las personas con discapacidad intelectual y especialmente en el imaginario colectivo por lo que respecta a las personas con Síndrome de Down es que son ultra cariñosos, amorosos”

Por otra parte, dos profesores comentan que la afinidad entre grupos homogéneos parece que puede generar barreras sociales. Mientras el grupo sea más heterogéneo la inclusión puede significar un reto más grade. Además, las expectativas son muy bajas de la población hacia el colectivo.

EI\_PROF\_UNI\_12 (0:08:17.9): “las expectativas, las expectativas muy bajas de que este tipo de población pueda seguir unos estudios reglados universitarios”

### **Barreras de tipo informativas**

Siete de los 16 participantes exponen que creen que existen limitaciones con respecto al acceso de la información, que puede deberse porque las personas con DI no son usuarios de interés para entregar información sobre la oferta educativa que posee la universidad.

EI\_PROF\_UNI\_01 (0:17:38.6): “Creo que no les llega, no les llega porque, volviendo a las barreras sociales no, creo que hay la creencia de, para qué les vamos a contar si no van a venir, si no pueden venir y ya no son un colectivo que se piense como clientes, no van a ser clientes de la universidad”

EI\_PROF\_UNI\_12 (0:09:11.6): “creo que no hay ninguna información dirigida a este colectivo”

EI\_PROF\_UNI\_03 (0:10:46.5): “Sí, sí, como es en mí caso, que tengo muy poca información o sea que, que sí, para mí está claro que no llega”

Otros profesores explican que esta barrera de la información se relaciona con la inaccesibilidad a la información para las personas con DI.

EI\_PROF\_UNI\_04 (0:33:30.8): “barrera para acceder al conocimiento porque es que sí es, con esta barrera por más cosas que hagan ellos pues bueno ellos no podrán pues acceder”

Los profesores hacen referencia que otra barrera informativa es el desconocimiento sobre la discapacidad que puede representar una limitación para la inclusión.

EI\_PROF\_UNI\_06 (0:15:28.5): “la falta de conocimiento en cuanto, tanto a nivel de profesorado, incluso de alumnos”

EI\_PROF\_UNI\_03 (0:10:46.5): “Sí, sí, como es en mí caso, que tengo muy poca información o sea que, que sí, para mí está claro que no llega”

Mientras que, una de las dificultades que experimenta uno de los profesores es que la información que recibe puede ser muy limitada y cree necesaria la formación para atender la necesidad del estudiante.

EI\_PROF\_UNI\_01 (0:29:30.1): “ahora lo único que se recibe como profesores un documento Word, medio folio donde pone que dejes quince minutos más para hacer un examen o que la redacción de los enunciados del examen sea frases cortas y eso no es el día a día del aula universitaria con lo que se necesitaría un poco más de formación”

### **Barreras sobre la autopercepción de las personas con discapacidad intelectual**

Cinco formadores ponen de manifiesto que puede existir otra barrera que está relacionada con el escepticismo que pueden tener las mismas personas con discapacidad intelectual sobre sus capacidades, así como el sentimiento de discriminación y el autoconcepto.

EI\_PROF\_UNI\_01 (0:20:39.0): “la persona en discapacidad equis, es decir haberse creído durante toda su vida que esto no es para él o para ella y tal vez es uno mismo llegar a frustrar”

EI\_PROF\_UNI\_14 (0:06:48.3): “Yo creo que hay una doble barrera, una la que se deben poner ellos, como de auto imagen, autoestima”

### **Barreras metodológicas educativas**

Cuatro participantes comentan que no es común por parte del profesor plantearse concretamente sobre la metodología aplicada, el nivel de comprensión de los estudiantes sobre los contenidos tratados en una clase, los estilos de aprendizaje o lo pertinente uso y aplicación de recursos que resulten adecuados para los estudiantes.

EI\_PROF\_UNI\_14 (0:08:12.6): “La metodología de las clases y el, la predisposición de los docentes a adaptar o el conocimiento que ellos pueden tener o no, de cómo adaptar una clase y el hecho de que, en un momento dado, pues a lo mejor esta persona necesita una atención directa mayor que otro alumno y eso ahora mismo no está contemplado”

Concretamente, un docente declara que puede significar otra barrera, la predisposición de los docentes de adaptar las clases para estudiantes que representen una necesidad educativa.

EI\_PROF\_UNI\_10 (0:09:36.8): “por ejemplo yo muchas veces no me pregunto si todas las personas que están en el aula entienden de la misma manera los materiales o recursos que utilizo, o incluso no reflexiono sobre el ritmo”

### **Otras barreras**

Entre los otros tipos de barreras están: la limitación económica para acceder a la universidad, la falta de sensibilización por parte de la comunidad universitaria. Además, indican que puede significar otra barrera la percepción que tienen los representantes hacia su hijo/a relacionado con su capacidad.

EI\_PROF\_UNI\_04 (0:22:46.4): “Sí, la económica creo que es muy importante también y es que la universidad no es cien por cien gratuita”

EI\_PROF\_UNI\_04 (0:42:23.1): “creo que también falta esta sensibilización”

EI\_PROF\_UNI\_01 (0:15:46.5): “pero sí que existe, porque por ejemplo padres, o ya no padres profesionales de la educación que ponen límites”

Por otra parte, uno de los participantes indica que los prejuicios generados por los estudiantes universitarios pueden significar una barrera social que dificulte la inclusión en la universidad.

EI\_PROF\_UNI\_07 (0:20:06.7): “Bueno, clarísimamente los compañeros que tienen que ver con los prejuicios”

EI\_PROF\_UNI\_07 (0:44:31.7): “estos jóvenes universitarios se relacionan sobre todo con jóvenes universitarios que tienen sus mismos o más condiciones, situación socio económica, socio cultural, procedencia etcétera, etcétera, es decir tendemos esta sociedad hacer grupos cada vez más homogéneos en relación a la edad”

### **6.3.2.6.3 Percepciones iniciales de los profesores universitarios sobre los Apoyos relacionados con la educación inclusiva en la universidad**

#### **Apoyo de la universidad como Institución para la educación inclusiva**

Diez participantes ponen de manifiesto que el apoyo por parte de la universidad como Institución es el intentar brindar posibilidades de formación que se ajusten a las preferencias del colectivo. Otro punto que mencionan está relacionado con la flexibilidad de los requisitos de acceso para las personas con DI, para garantizar las mismas oportunidades y el apoyo con un programa de mentoría para las personas en el proceso de acceso.

EI\_PROF\_UNI\_01 (0:29:30.1): “en función de sus intereses pues aconsejarlo para, para que pueda encaminarse hacia, hacia su objetivo”

EI\_PROF\_UNI\_01 (0:29:30.1): “Pues los requisitos de acceso no deberían ser los mismos para todos porque si en las etapas previas de educación no se ha dado las mismas oportunidades a jóvenes con discapacidad intelectual”

EI\_PROF\_UNI\_02 (0:16:54.2): “Pues yo creo que tendría que haber mentoría”

#### **Apoyo de la familia en el proceso inclusivo**

Los profesores universitarios también hacen referencia como un factor importante el apoyo de la familia para el acceso a la formación universitaria, no solo para personas con DI. El tipo de apoyo está relacionado con la credibilidad de las posibilidades de la persona con discapacidad.

EI\_PROF\_UNI\_02 (0:18:54.0): “todos para las grandes aventuras vitales que emprendemos necesitamos el apoyo de las personas en quien más nos apoyamos y eso vale para cualquier persona, es decir cualquier alumno cuando entra a la universidad pues seguro que su experiencia es mucho más sosegada y productiva y provechosa y feliz si tiene el apoyo de la familia sino no”

Por otra parte, dos participantes comentan que el apoyo proveniente de la familia puede ser de tipo económico para continuar con la formación.

EI\_PROF\_UNI\_03 (0:13:49.8): “familias también deben prestar un apoyo económico para que sus hijos puedan estudiar porque es, es caro, es un periodo que mucha gente tampoco tiene un empleo”

EI\_PROF\_UNI\_03 (0:13:49.8): “moral y económico sobre todo”

Otros seis profesores universitarios consideran que el apoyo de la familia debe ser de tipo emocional a través de la motivación.

EI\_PROF\_UNI\_04 (0:28:35.0): “si la familia cree que tu lugar es el mismo en el mundo que para cualquier otra persona, creo que puede ayudar muchísimo porque se convierten en un elemento de apoyo emocional”

EI\_PROF\_UNI\_08 (0:10:06.9): “a nivel motivacional de dar ganas de impulsar de decirles que pueden hacerlo y que, bueno y después darles apoyo en lo que, en lo que puedan para ayudarles a superar estas barreras”

Uno de los participantes menciona que el apoyo puede ser a través de la lucha por los derechos, pues a través de la historia se han generado cambios importantes en torno a la inclusión con el apoyo de la familia.

EI\_PROF\_UNI\_04 (0:28:35.0): “también en un apoyo digamos político entre comillas o no entre comillas porque las familias también son muy activistas en muchos casos y creo que pueden ayudar a exigir a, a hablar también por ellas y con ellas”

### **Apoyo en el escenario del aula: apoyo para el acceso a la información**

Tres participantes se refieren a la accesibilidad de la información como un tipo de apoyo que tiene que ser asistido por los profesores y que prime el planteamiento de la lectura fácil con la intención que la información sea alcanzable para las personas con DI.

EI\_PROF\_UNI\_01 (0:23:27.3): “cómo va a poder llegar esta persona la información, cómo le vas a dar, pues en función de lo que mejor le vaya no, si es oral o si es escrito, pues dárselo de esta forma, si es una formación más práctica”

EI\_PROF\_UNI\_04 (0:23:51.8): “todas las adaptaciones que implica el hecho de asistir a cursos académicos ya sea a nivel de adaptación de material de lectura accesible, de apoyos visuales, de un lenguaje que sea entendible para todos”

### **Apoyo en el escenario del aula: en el proceso de evaluación**

Uno de los participantes comenta que el mecanismo de evaluación y de currículo debería caracterizarse con su flexibilidad.

EI\_PROF\_UNI\_04 (0:23:51.8): “creo que bueno a nivel curricular, creo que tendría que ser mucho más flexible, pero eso ya no lo digo solo para las personas con discapacidad ¡eh!, a mí me, a mí personalmente me gustaría una universidad que tuviera una flexibilidad curricular para todos”

### **Apoyo en el escenario del aula: compañeros del aula como apoyo**

Siete participantes coinciden sobre la importancia del apoyo de los compañeros, tutoría entre pares, establecer relaciones interpersonales que facilita el proceso de inclusión y ser puente para la accesibilidad.

EI\_PROF\_UNI\_06 (0:23:47.7): “personas que pueden pues compartir como compañeros y el dar este apoyo como de ellos a otro compañero a lo mejor para acceder a otros espacios de la universidad”

EI\_PROF\_UNI\_10 (0:14:41.2) “los compañeros y compañeras del aula, los compañeros y compañeras de proyecto, de, de, de confiar en ti, de reconocerte no, incluso el apoyo del profesor no, de que el profesor piense en ti, diga ¡ostras! esto que has hecho, esta pregunta es muy interesante”

### **Apoyo en el escenario del aula: estrategias metodológicas**

Doce participantes explican que el apoyo que debe entregarse en el escenario del aula deberá estar relacionada con el desarrollo de tutorías, replanteamiento de la metodología, el acompañamiento del docente, la adaptación curricular, el uso de nuevos recursos tecnológicos y la formación del docente. Esta atribución un participante atribuye a la aplicación del diseño universal para el aprendizaje en la universidad.

EI\_PROF\_UNI\_01 (0:23:27.3): “tal vez pueda necesitar más tutorías individualizadas para hacer seguimiento, seguramente también sería interesante que las personas profesionales que van a formar a esta persona pues tuvieran información sobre, sobre las necesidades”

EI\_PROF\_UNI\_07 (0:21:31.4): “adaptación no solo para este alumnado no, que es lo interesante de ahora toda esta filosofía de diseño universal para, de aprendizaje no, sino para todos”

### **Apoyo en el escenario del aula: el profesor universitario como apoyo**

Tres participantes mencionan la importancia de la formación docente sobre estrategias para atender a este colectivo. Además, mencionan que la motivación, responsabilidad y el rol del docente son decisivos en el proceso educativo.

EI\_PROF\_UNI\_16 (0:11:44.1): “el rol del profesor está muy marcado en cuanto él es el transferidor de conocimientos y cada vez más el alumno tiene una parte importante activa a la hora de crear o de, en el proceso de aprendizaje”

EI\_PROF\_UNI\_07 (0:20:06.7): “es interesante que los profesores la consideremos responsabilidad nuestra trabajarla, esta es la gran cosa”

### **Otros apoyos para la inclusión universitaria**

Por un lado, un profesor formador indica la accesibilidad relacionada al desplazamiento hacia la universidad y el otro participante mencionan el apoyo de niveles educativos inferiores sobre propiciar información accesible para los estudiantes.

EI\_PROF\_UNI\_11 (0:16:53.2): “los medios de transporte, los horarios, si hay que quedarse a comer en la universidad, pues cuestiones prácticas del día a día eso también es importante”

EI\_PROF\_UNI\_07 (0:24:56.4): “el profesorado en secundario y después la institución o sea es eso, como como expresa o sea cómo hace llegar la información estos colectivos, cómo, bueno y cómo lo recibe y qué apoyos les da”

#### **6.3.2.6.4 Percepciones iniciales de los profesores universitarios sobre el Rol de diferentes agentes en la educación inclusiva para personas con DI en la universidad**

##### **El rol de la universidad como institución**

Explican la función que debe realizar la universidad en el proceso inclusivo para estudiantes con discapacidad intelectual.

Tres participantes coinciden que la universidad tiene que garantizar la educación de todos y todas las personas. Otro estudiante cree que es importante el compromiso de toda la comunidad educativa.

EI\_PROF\_UNI\_02 (0:23:55.0): “Pues tendría que ser abierta, tendría que ser flexible y tendría que ser beligerante contra los prejuicios”

EI\_PROF\_UNI\_15 (0:25:08.8): “la universidad supuestamente es la que tiene que empezar con los cambios sociales, yo creo que es básico, pero es básico no solo por el ejemplo que tenemos que dar el resto de la sociedad, sino porque estamos formando profesionales”

Tres de los participantes mencionan que la universidad debe estar adecuada para todas las personas sin la necesidad que haya alguna persona con discapacidad. Por otra parte, tres participantes mencionan sobre lo necesario de la sensibilización relacionada con la discapacidad dirigida a toda la comunidad universitaria.

EI\_PROF\_UNI\_01 (0:29:30.1): “no les podemos exigir lo mismo cuando no les hemos ayudado, no les hemos dado lo que necesitaban para, para llegar a obtener este mismo certificado con lo que no podemos exigir lo mismo para la entrada”

EI\_PROF\_UNI\_04 (0:32:45.6): “tendría que ser una universidad que replanteara su acceso porque sí que ahora mismo la forma de acceso que tienen no, no, no puede incluir a personas con discapacidad intelectual”

Siete participantes comentan que entre los roles que debe ejercer la universidad está relacionada con la formación y entrega de información hacia los formadores concerniente con las necesidades de estudiantes con DI. En este mismo sentido, un profesor menciona que es necesario la reflexión sobre la aplicación de diferentes metodologías.

EI\_PROF\_UNI\_01 (0:29:30.1): “la formación, la información y la formación que se da a los profesores debería ser mayor a dos líneas con sugerencias, es decir la experiencia, los profesores necesitamos, muchos profesores necesitamos más experiencia trabajando con personas con discapacidad intelectual, esto sería fácil de ganar la experiencia trabajando, pero inicialmente un poco más de formación”

EI\_PROF\_UNI\_01 (0:29:30.1): “sentarnos unas horas y saber más de cómo ofrecer metodologías que permitan trabajar con distintos niveles o más, más formación”

EI\_PROF\_UNI\_04 (0:33:30.8): “es interesante que la universidad dé la oportunidad a los estudiantes con y sin discapacidad de hacer proyectos conjuntos”

##### **El rol del estudiante universitario sin DI**

Todos los participantes coinciden que el rol de las personas con discapacidad debería ser el de un estudiante universitario, uno de los participantes menciona que su rol debería estar enmarcado con el cumplimiento de derechos y deberes que implica en el contexto educativo.



Por otro lado, un participante menciona que el rol que tiene la persona con DI es de sensibilización y de compartir con la comunidad universitaria exponiendo la diversidad en la sociedad.

EI\_PROF\_UNI\_07 (0:30:22.8): “el rol de estudiante tiene unos deberes, unas obligaciones, unos deberes y evidentemente también unos derechos, pero a mí siempre me ha gustado empezar por los deberes, porque si no nos vamos los derechos y nos olvidamos de lo otro”

EI\_PROF\_UNI\_05 (0:22:48.7): “en la medida de lo posible un rol normalizado al máximo, pero es verdad que socialmente puede tener un rol de referente, de estímulo para mejor familias, para otros alumnos, para, para el conjunto de la institución educativa”

EI\_PROF\_UNI\_16 (0:12:21.3): “de transformación en cuanto a contem... bueno ayudar a comprender que el mundo no, no es homogéneo, sobre todo así”

Por otra parte, seis de los entrevistados comentan que el rol del profesor es la formación continua relacionada con la inclusión.

EI\_PROF\_UNI\_10 (0:20:41.9): “yo creo que, si tiene que haber una formación o espacio tiene que ser de reflexión en general y no focalizar en, mira lo que tienes que hacer con una persona con discapacidad intelectual es esto, si no decir mira cada vez tenemos más formación en el aula para atender esta diversidad”

### **El rol del profesor universitario**

Trece entrevistados comentan no estar de acuerdo con la presencia de especialistas exclusivamente para estudiantes con discapacidad intelectual, explican que su función debe ser de soporte para el profesor sobre alguna inquietud relacionada con la diversidad del aula, porque es una información que debería ser manejada por todos los formadores.

EI\_PROF\_UNI\_04 (0:41:07.9): “Yo creo que no, yo creo que lo que sí que podría haber son personas de apoyo, no creo que tengan que haber profesores especializados porque los profesores ya lo tenemos”

EI\_PROF\_UNI\_09 (0:23:10.9): “soporte en un momento determinado, pero yo diría que, que, bueno que el profesor normal es el que, el que tendría que formarse también”

EI\_PROF\_UNI\_11 (0:22:25.6): “Yo creo que especializados, no, es decir lo que haría falta es que todos tuviesen nociones de cómo acompañar”

### **El rol de los estudiantes universitario**

Todos los profesores comentan que el rol de los estudiantes universitarios debe ser de compañero de aula. Tres participantes mencionan que el rol debería ser de mentores que entreguen soporte dentro y fuera del aula. En este mismo sentido, dos participantes exponen que el estudiante universitario debería asumir con normalidad, sin discriminación, al compañero o compañera de aula.

EI\_PROF\_UNI\_02 (0:33:31.0): “mentorado y mentor, para que el mentorado sobre todo sepa específicamente a quien pueda acudir cuando no pueda satisfacer determinadas necesidades, pero yo creo que implícitamente todos tenemos que ser mentores”

EI\_PROF\_UNI\_08 (0:15:17.0): “yo lo que creo que sería lo ideal sería el rol de compañeros de clase y si pueden pues por ejemplo realizar algún tipo de mentoría o de soporte, pero como compañeros (...)”

EI\_PROF\_UNI\_10 (0:24:08.2): “el rol más importante es el de normalizar, el de reconocer, el de tener en cuenta, el de escuchar, el de replantearse un poco también cómo está haciendo su aprendizaje, de repensar el ritmo, reflexionar sobre, sobre la vida universitaria también”

### **El rol del Personal de Administración y Servicios (PAS)**

Quince participantes coinciden que el rol del PAS es el de facilitar y acompañar en procesos administrativos. Por otra parte, dos participantes comentan que la función del PAS debe ser estar informados sobre la discapacidad para entregar un mejor servicio y evitar algún tipo de discriminación, puesto que son el primer contacto y punto de información relacionado con la universidad.

EI\_PROF\_UNI\_01 (0:39:17.6): “Pues realmente también deberían tener más información sobre lo que es o lo que implica la discapacidad intelectual porque estas personas de administración y servicios van a tener que atenderlas en tema de matriculaciones, de pagar créditos, de pedir becas, o sea van a tener que tratar con ellos”

EI\_PROF\_UNI\_03(0:20:56.1): “de no discriminación y de ayuda, también y de saber conocer las especificidades, especificidades que necesita ese estudiante para sus, sus tareas administrativas y para guiarle también en la parte administrativa y burocrática”

### **6.3.3 TERCER APARTADO. PERCEPCIONES SOBRE LA EVALUACIÓN DEL PROYECTO: EXPECTATIVAS, OPINIONES, SUGERENCIAS E INQUIETUDES**

La presentación de este segundo apartado comporta el tratamiento de una categoría de análisis referida a las Expectativas del proyecto inclusivo de participación, PRINPAR, la que incluye una subcategoría. Estas percepciones se presentan en un primer momento las referidas a los estudiantes con DI, en un segundo momento a los estudiantes universitarios y en un tercer momento a los profesores universitarios.

#### **6.3.3.1 Percepciones iniciales de los jóvenes con discapacidad sobre la evaluación del proyecto**

##### **6.3.3.1.1 Percepciones iniciales de los jóvenes con discapacidad intelectual sobre las expectativas, opiniones, sugerencias e inquietudes del Proyecto Inclusivo de Participación, PRINPAR.**

#### **Opiniones sobre el programa educativo piloto**

Todos los participantes opinan positivamente sobre el proyecto, entre las opiniones se encuentra que les resulta interesante, novedoso y como una oportunidad de aprendizaje.

EI\_PCDI\_12 (0:56:48.3): “Opino que es muy interesante poder hacer una carrera o seguir estudiando en la universidad con adaptaciones de las clases, y las asignaturas que haremos”

EI\_PCDI\_12 (0:56:48.3): “me gusta este proyecto porque puedo ir a la universidad, aunque sea una vez en la vida, ver cómo es, sentirme universitaria durante unos meses”

EI\_PCDI\_06 (0:33:41.5): “Yo diría que da oportunidad a gente que básicamente no se esperaba que fuera a la universidad y eso es algo muy bueno”

### **Expectativas del proyecto educativo piloto**

Uno de los participantes espera obtener nuevos aprendizajes, otro comenta que le agradecería establecer relaciones sociales positivas, mejorar su currículum y encontrar fuentes de trabajo. Otro entrevistado espera que este proyecto sea para generar más oportunidades educativas para más personas con discapacidad intelectual.

EI\_PCDI\_01 (0:41:43.0): “Aprender cosas y bueno y ahora que me explican a ver cómo va”

EI\_PCDI\_12 (0:56:48.3): “Me agradecería mucho relacionarme con otras personas, saber si les agrada o no que nosotros estemos allá”

EI\_PCDI\_12 (0:57:43.8): “Pues espero aprender mucho en las clases, de los profesores, de las personas que están investigando, espero que todo el mundo pueda hacer este proyecto y que muchas personas que tengan discapacidad igual que yo, que puedan estudiar la carrera que quieran”

### **Inquietudes sobre el desarrollo del proyecto**

Los participantes comentan diferentes sentimientos previa a la aplicación del proyecto, una persona menciona estar alegre, otra, nerviosa, otra, con muchas ganas de iniciar, otra, con temor a ser excluida, otra con vergüenza y otra con dudas sobre la entrega de los diferentes apoyos.

EI\_PCDI\_01 (0:41:54.6): “Me siento súper bien, me siento contenta, tengo ganas de comenzar y todo”

EI\_PCDI\_04 (0:37:57.9): “No sé, porque es la primera vez que hacía, claro como hace mucho que no voy a la universidad pues a veces noto un poco de nervios, cuando a veces llego ahí o en algún lugar pues después ya, a veces se me quita un poco el nervio”

EI\_PCDI\_09 (0:30:44.5): “Pues nada, un poco de vergüenza”

### **Sugerencias para el desarrollo del proyecto educativo piloto**

Nueve participantes entregan consejos para el desarrollo del proyecto, entre estos se encuentran: infraestructura, metodología y recursos accesibles, acompañamiento.

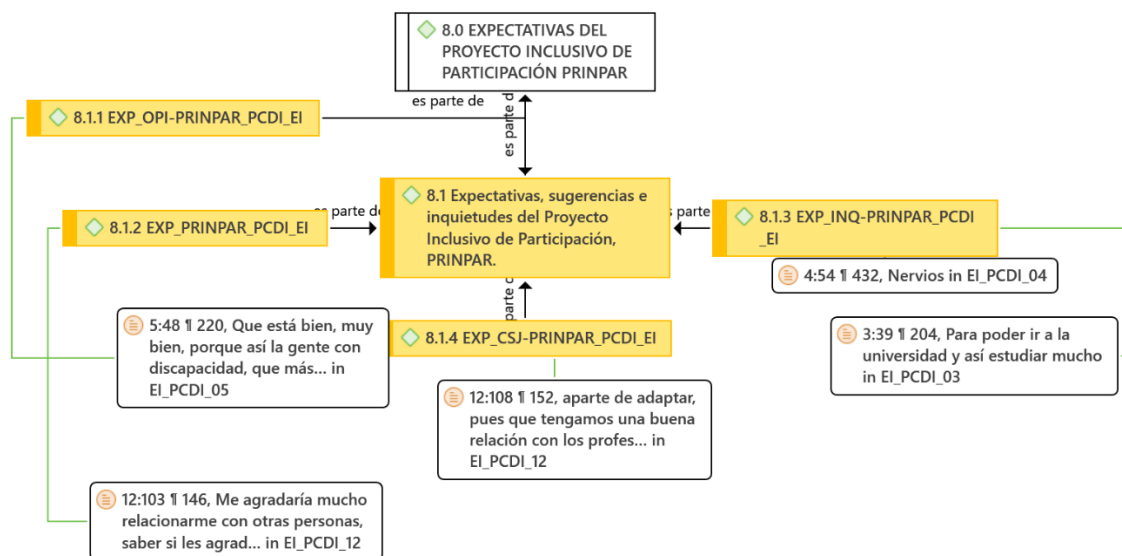
EI\_PCDI\_04 (0:39:11.7): “Pues que haya mucho espacio con las aulas”

EI\_PCDI\_12 (0:59:13.7): “Pues, aparte de adaptar, pues que tengamos una buena relación con los profesores, con equipo y con los alumnos de que nosotros queremos

ayudar, que, si tenemos alguna duda de las clases, pues que nos resuelvan cualquier duda que tengamos y que nos tengan paciencia a nosotros”

**Figura 34**

*Red semántica de la categoría Expectativas del proyecto inclusivo captada de las personas con discapacidad intelectual*



### 6.3.3.2 Percepciones iniciales de los estudiantes universitarios sobre la evaluación del proyecto.

#### 6.3.3.2.1 Percepciones iniciales de los estudiantes universitarios sobre las expectativas, sugerencias e inquietudes del Proyecto Inclusivo de Participación, PRINPAR.

#### Opiniones sobre el programa educativo piloto

Todos los estudiantes muestran opiniones positivas frente al proyecto, mencionan que es una oportunidad de inclusión que será inolvidable para personas con discapacidad y para la sensibilización de toda la comunidad universitaria. Uno de los participantes comenta que este proyecto debería extenderse por más tiempo, otro comenta que el proyecto es innovador, pues no habían escuchado un proyecto que tenga un fin inclusivo con personas con discapacidad intelectual.

EI\_EST\_UNI\_01\_1ES (0:18:59.0): ¡Ay! me encanta, me encanta porque eso es lo que yo quiero, la normalización de la educación inclusiva”

EI\_EST\_UNI\_03\_1EINF (0:15:27.1): “Yo lo encuentro genial, nunca lo había visto, ni en toda la educación que he tenido nunca lo había oído, ni nunca me lo habían mencionado”

EI\_EST\_UNI\_06\_3TS (0:23:10.7): “es darles la oportunidad a jóvenes de poder acceder a la universidad y que les hará seguramente a la mayoría o sino a todas una

ilusión, es para ellos también una experiencia importante que seguro no van a olvidar nunca.”

Un estudiante menciona que a través de este proyecto se puede evidenciar cómo responde la universidad frente a un proceso inclusivo.

EI\_EST\_UNI\_02\_1EINF (0:14:48.9): ¡Hombre! creo que es una oportunidad también de ver cómo sería de verdad la universidad siendo inclusiva”

### **6.3.3.2 Expectativas del proyecto educativo piloto**

Todos los participantes tienen expectativas positivas sobre el proyecto. Cinco de ellos esperan que existan más proyectos de tipo inclusivo y que pueda extenderse a diferentes contextos que conlleven a la normalización.

EI\_EST\_UNI\_02\_1ES (0:23:56.3): “que se produzca un cambio real a nivel general que llegue pues yo que sé, que el gobierno se entere, no sé, algo grande”

EI\_EST\_UNI\_01\_3TS (0:20:20.3): “que se prolongue y que al final sea algo tan normal que cuando mi hermana por ejemplo de quince años llegue a la universidad sea tan normal que, que, que entre, que haya personas con un tipo de diversidad y que sea muy normal, es decir por algo se empieza”

A la vez esperan que se pueda cumplir con los objetivos planteados en este, un participante señala que puede tener buenos resultados con el apoyo de los profesores universitarios.

EI\_EST\_UNI\_06\_3TS (0:23:51.7): “Yo creo que se podrá desarrollar bien por los profesores que yo conozco”

### **6.3.3.3 Inquietudes sobre el desarrollo del proyecto**

La mitad de los estudiantes le inquieta el desconocimiento y su posible comportamiento de sobreprotección o discriminación frente a la discapacidad intelectual porque no han tenido una experiencia previa. Su preocupación, también está en cómo el docente va a responder las necesidades del aula.

EI\_EST\_UNI\_04\_1EINF (0:14:01.5): “nunca he compartido con una persona así, no sé qué haré yo o la persona, no me logro imaginar”

EI\_EST\_UNI\_06\_2DT (0:33:53.1): “el miedo de que como querer ayudarles demasiado, sobreprotegerlos, pero ya sé que no debo, pero no sé es como, como nunca he trabajado ni nunca estado como rato largo con una persona con discapacidad intelectual”

EI\_EST\_UNI\_06\_3TS (0:24:29.1): “Yo creo que el, que un profesor no se prepare bien la clase o que suceda algo que le trastoque un poco la clase”

### **6.3.3.4 Sugerencias para el desarrollo del proyecto educativo piloto**

Entre los consejos, previa a la aplicación del proyecto, tres estudiantes mencionan que les agradaría conocer más sobre los estudiantes que van a acompañarlos en esta experiencia, a través de una primera presentación.

EI\_EST\_UNI\_02\_1ES (0:25:14.5): ¡Hombre! a mí me gustaría cuando presentaste ahí sí que me gustaría un poco pues conocer cómo son, quiénes son, cómo, qué les puedo aportar y un poco saber qué hilo hay que mover”

EI\_EST\_UNI\_08\_3TS (0:17:26.1): “No sé, tal vez estaría una presentación, o sea entre nosotros”

Entre otros consejos, dos estudiantes comentan que les agradecería tener una charla informativa, además de lo que conlleva el proyecto, profundizar el tema de la discapacidad intelectual.

EI\_EST\_UNI\_01\_1ES (0:21:18.1): “una charla informativa sobre, o sea es una propuesta tampoco no me hagáis mucho caso, sobre qué es la discapacidad intelectual cómo afecta tal y cual”

EI\_EST\_UNI\_06\_2DT (0:35:23.0): “si se nos explica cómo debemos actuar o lo que pasará o lo que haremos es como que ya pierde toda la gracia, entonces no sé yo creo que está bastante bien planteada, no sé”

### **6.3.3.3 Percepciones iniciales de los profesores universitarios sobre la evaluación del proyecto.**

#### **6.3.3.3.1 Percepciones iniciales de los profesores universitarios sobre las expectativas, sugerencias e inquietudes del Proyecto Inclusivo de Participación, PRINPAR.**

#### **Opiniones sobre el proyecto educativo piloto**

La opinión, en general, de todos los participantes coinciden que el proyecto es positivo, denominándolo como viable, retador, con iniciativa, novedoso, generador de oportunidades e interesante.

EI\_PROF\_UNI\_01 (0:47:23.8): “Es muy bueno, es viable, lo es porque tú has trabajado mucho en él, porque yo creo que ha tenido que ser algo difícil de, de empezar o sea aunque, es que me viene muchas cosas a la cabeza, la viabilidad depende de, de las ganas que se le pongan”

EI\_PROF\_UNI\_03(0:25:33.1): “es un reto que, que es ilusionante y que puede ser beneficioso”

EI\_PROF\_UNI\_10 (0:34:43.8): “es una iniciativa fantástica que, que es una iniciativa con mucho sentido y que, y que está muy bien pensada desde la perspectiva de, de no hacer algo muy especializado sino de desde la perspectiva de la inclusión y de acompañar y de tener en cuenta y que por lo tanto yo creo que, bueno es un proyecto muy interesante”

Hay un conjunto de opiniones, precisamente de cuatro participantes relacionadas sobre la incidencia positiva que puede traer el proyecto, la califican de experiencia enriquecedora, retadora y de aprendizaje que hará realidad la inclusión. En este mismo sentido, mencionan que la universidad frente al proyecto deberá reflexionar sobre diferentes medidas para responder a la diversidad.

EI\_PROF\_UNI\_02 (0:44:23.6): “en qué medida la institución después de PRINPAR tiene que tomar el relevo de esto para ver si, si va adelante o no va adelante, porque

a la final este es un proyecto piloto, es un ensayo reducido en un contexto controlado y lo más la institución la que tiene que decir si lo tiran adelante”

EI\_PROF\_UNI\_14 (0:26:14.0): “el reto de, de la integración entre ellos y los otros alumnos y el, el conocimiento, la experiencia que esto me pueda generar”

Uno de los participantes, cree que el resultado del programa permitirá detectar aspectos positivos y negativos dentro del proceso que posibilitará una propuesta mejor. Por otra parte, comentan que esperan que este proyecto sea la base para el desarrollo de más proyectos que generen estos espacios.

EI\_PROF\_UNI\_10 (0:35:18.5): “es el inicio de proyectos que poco a poco se van a ver en las universidades y que, y que incluye diversidades que, que se tiene una mirada inclusiva, el reto será como cambiar la universidad que, mira que más es esto una expectativa ver hasta dónde va a cambiar la universidad”

### **6.3.3.3.2 Expectativas del proyecto educativo piloto**

Las expectativas relacionadas con el programa previa a su aplicación, para tres participantes, es que al finalizarlo ascienda la participación de profesores en proyectos que tengan el mismo objetivo inclusivo.

EI\_PROF\_UNI\_02 (0:44:23.6): “o sea hay una parte buena y una parte mala, si, si realmente las experiencias funcionan, que no tienen porque no funcionar, yo creo que va a evidenciar que realmente las fricciones a priori que se podrían considerar sobre, sobre la convivencia entre alumnos con discapacidad y alumnos sin discapacidad”

### **6.3.3.3.3 Inquietudes sobre el desarrollo del proyecto**

Con respecto a las inquietudes o preocupaciones de los participantes, están asociadas con: el número de estudiantes que van a participar, la metodología más adecuada para atender las necesidades de los estudiantes, el nivel de comprensión de los estudiantes PRINPAR, las habilidades y conocimientos previos que poseen las personas con DI, la accesibilidad a la información, la reacción de los estudiantes universitarios y de las personas con DI.

EI\_PROF\_UNI\_05 (0:37:19.4): “también un poco este, temor de decir bueno, y cómo lo hago, y cómo, y cómo me planteo pues esta sesión, cómo voy, cómo, cómo hacerlo para hacerlo bien, cómo hacerlo para un poco poder llevar a la práctica”

EI\_PROF\_UNI\_02 (0:16:54.2): “es una aventura que estoy convencido que va hacer apasionante y me genera un cierto elemento de estrés, porque, porque tengo que concretarla, porque, porque tengo claro que para que todo esto tenga sentido todo el mundo se tenga que beneficiar, los alumnos con discapacidad intelectual tienen que aprovechar en términos de aprendizaje, los alumnos sin discapacidad tienen que aprovechar en términos de aprendizaje”

Cinco participantes comentan que presentan sentimientos de miedo, estrés, preocupación sobre la reacción de los demás estudiantes y sobre su responsabilidad en el desarrollo de este.

EI\_PROF\_UNI\_09 (0:35:00.0): “claro un poco nerviosas si estamos porque bueno, a ver ellos también cómo reaccionan”

#### 6.3.3.3.4 Sugerencias para el desarrollo del proyecto educativo piloto

Entre los consejos más relevantes se encuentra: la disponibilidad de un espacio físico adecuado para el desarrollo de las sesiones, el apoyo humano por parte del proyecto, que la práctica de este, conserve la intencionalidad inclusiva, y realizar un proceso de valoración para su mejora.

EI\_PROF\_UNI\_01 (0:53:24.3): “De espacio, que el aula fuera muy grande y que nos pudiéramos, pudiéramos mover estas sillas y un día trabajar individualmente, otro día trabajar pues en grupos y sin tener otro grupo aquí muy pegados”

EI\_PROF\_UNI\_13 (0:21:42.6): “se tendrá que ver cuando se acabe y se haya hecho la valoración, las modificaciones y todo esto que pueden mejorar”

En cuanto a consejos relacionados con la información, uno de los formadores aconseja que es necesario comentar sobre el programa a los estudiantes universitarios.

EI\_PROF\_UNI\_01 (0:55:00.8): “información a los estudiantes no sé qué se ha dado, pero sí que con antelación a empezar yo creo que agradecen recibir, poco para saber que esperar”

Cuatro participantes piden tener información relacionada con los estudiantes que van a asistir a las diferentes sesiones, en el que se encuentren características y particularidades relevantes de las personas con DI. Otro participante comenta que puede realizarse un seguimiento en el desarrollo del programa.

EI\_PROF\_UNI\_03(0:27:48.7): “sobre todo mucha información, cuántos estudiantes va a ver, quién más a ver, si va haber gente de soporte, si se va hablar primero con los demás estudiantes, no sé, cosas así.”

EI\_PROF\_UNI\_06 (0:49:29.7): “pues un seguimiento con los profesorados no, porque realmente a veces puede surgir aspectos en el aula, que el profesor pues le puede ser conveniente de comentar, o pequeñas orientaciones o simplemente recoger un poco cómo ha ido”

#### 6.4 RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS FINALES A LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL, ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS Y PROFESORES UNIVERSITARIOS, TODOS PARTICIPANTES DEL PROYECTO EDUCATIVO PRINPAR

**Tabla 43**

*Cantidad de instrumentos aplicados por participantes*

Fuente de información	Actores	Cantidad de instrumentos	Momento de aplicación
Entrevista semiestructurada	PCDI	14	Antes de iniciar el proyecto piloto
	EST_UNI	22	
	PROF_UNI	16	
Entrevista semiestructurada	PCDI	13	Final
	EST_UNI	22	



PROF_UNI	15	Después de la aplicación del proyecto piloto
----------	----	--

#### **6.4.1 Resultados referidos a las percepciones finales sobre la inclusión**

La presentación de este apartado comporta el tratamiento de cinco categorías de análisis referidas a: 1) Percepción relacionadas con la educación inclusiva en la universidad, la que incluye tres subcategorías; 2) Barreras relacionadas con la educación inclusiva en la universidad, la que incluye cuatro subcategorías; 3) Apoyos relacionados con la educación inclusiva en la universidad; la que incluye tres subcategorías; 4) El rol de diferentes agentes en la educación inclusiva para personas con DI en la universidad, que incluye cuatro subcategorías; y 5) Beneficios que contribuyan la educación inclusiva de las personas con DI en la universidad, la que incluye seis subcategorías. Estas percepciones se presentan en un primer momento las referidas a los estudiantes con DI, en un segundo momento a los estudiantes universitarios y en un tercer momento a los profesores universitarios.

##### **6.4.1.1 Percepciones finales de las personas con DI sobre la inclusión**

###### **6.4.1.1.1 Percepciones finales de las personas con DI sobre la Educación inclusiva en la universidad**

###### **Concepción final de la educación inclusiva**

Todas las personas con DI comentan que perciben la educación inclusiva es participar en un espacio educativo como parte de un grupo de personas y aprender sin ningún tipo de discriminación. Uno de los jóvenes con discapacidad explica que la inclusión es sentirse parte de algo más amplio, como la sociedad.

EF\_PCDI\_01 (0:01:08.5): “Significa que puedo ir a la universidad para mí significa que puedo hacer una carrera, que puedo estudiar”

EF\_PCDI\_06 (0:00:41.4): “Sería como incluir algo, no dejar de lado a gente que tiene alguna dificultad”

EF\_PCDI\_08 (0:00:48.0): “Pues no dejándolo de lado y sabiendo que el otro tiene más dificultades que otros”

EF\_PCDI\_14 (0:00:52.6): “La inclusión es empezar a, a entrar en la sociedad las personas con discapacidad y que no, nos sentimos o sea apartados de, de la sociedad”

###### **6.4.1.1.2 Percepciones finales de los profesores universitarios sobre las Barreras relacionadas con la educación inclusiva en la universidad**

###### **Barreras para la educación inclusiva posterior al proyecto educativo**

Los profesionales comentan que entre las dificultades que se pueden presentar en la práctica inclusiva está la insuficiente formación sobre recursos, metodologías y estrategias. Uno de los inconvenientes que se encontraron los profesionales es que el curso formativo inició cuando el curso ya había transcurrido y esta podría dificultar la interrelación con los

compañeros del aula y por último se encuentran las dificultades relacionadas con los ritmos de aprendizaje de las personas con DI.

EF\_PROF\_UNI\_01 (0:16:17.3): “que no tuviéramos suficiente formación y suficientes recursos los profesores, metodológicos para proponer la gran variedad de estrategias que realmente existen para poder adecuarnos a cada necesidad y a cada capacidad”

EF\_PROF\_UNI\_05 (0:24:15.0): “esta dificultad de, de acceder a una asignatura que ya está en marcha y que no lo conocen, toda su intensidad, la dificultad de situarse en una dinámica de un grupo clase que también tiene su inercia y que al final ellos aparecen un día y se van (...) no su participación pero sí un poco su encaje”

EF\_PROF\_UNI\_06 (0:15:13.0): “cómo ajustar para que todas las personas puedan participar y sea enriquecedor por todas las partes”

EF\_PROF\_UNI\_11 (0:18:10.9): “Claro, quizás las dificultades estarían en los ritmos de aprendizaje, claro depende de los contenidos, pero bueno la universidad también tiene diferentes enfoques, a veces el enfoque es, bueno, al final del trimestre tenemos que a ver consolidado esos contenidos, esos objetivos y cada cual trabaja a su ritmo”

#### **6.4.1.1.3 Percepciones finales de los profesores universitarios sobre los Beneficios que contribuyan la educación inclusiva de las personas con DI en la universidad**

En relación a los beneficios once de los quince participantes describen que uno de estos fue el replantamiento de nuevas estrategias pedagógicas para atender la diversidad del aula universitaria.

EF\_PROF\_UNI\_01 (0:24:04.4): “que debo pensar más de lo que a veces pienso en introducir metodologías diferentes y diversas en el aula”

EF\_PROF\_UNI\_13 (0:23:37.8): “ver la posibilidad de tener, aprender estrategias, ver que, tener conciencia de la, de la complejidad, aprender técnicas, ver que algunas técnicas tienen que mejorar”

EF\_PROF\_UNI\_10 (0:22:13.1): “te hace un poco repensar y enriquecerte como profesor y pensar en cómo adaptar mejor los contenidos o a tener en cuenta que a veces tienes a gente que no te planteas como, si son más visuales, si son más de letras, si son más estructurados y a plantearte retos de este tipo te replantean tu figura también como profesor”

Otro de los beneficios es la oportunidad de por primera vez tener un contacto directo con personas con discapacidad dando como resultado un enriquecimiento a nivel personal.

EF\_PROF\_UNI\_02 (0:32:41.5): “enriquecimiento personal que no es el objetivo, pero que uno se lo encuentra hace que la evaluación sea muy positiva”

EF\_PROF\_UNI\_04 (0:36:48.5): “a nivel personal es de satisfacción enorme, porque te ilusionas de ver que puedes contribuir a ello y eso, bueno, es como un regalo, te emocionas, yo estaba súper contenta cuando hice la sesión”

Fortalecer los conocimientos tratados en las diferentes asignaturas como una experiencia enriquecedora para los estudiantes y a los profesionales.

EF\_PROF\_UNI\_14 (0:19:13.7): “Yo creo que, para la asignatura ha sido un valor añadido, que los alumnos hayan podido compartir con otros chicos la asignatura y también como una, no sé, a mí como que me relajé mucho durante la clase, o sea me enseñaron los chicos, como que me enseñaron que, que las cosas son más fáciles, un poco esto, los vi muy relajados, muy espontáneos, muy, esto es lo que aprendí de ellos”

### **Resultados referidos a las percepciones sobre la evaluación del proyecto**

La presentación de este segundo apartado comporta el tratamiento de una categoría de análisis referida a las Expectativas del proyecto inclusivo de participación, PRINPAR, la que incluye una subcategoría. Estas percepciones se presentan en un primer momento las referidas a los estudiantes con DI, en un segundo momento a los estudiantes universitarios y en un tercer momento a los profesores universitarios.

#### **6.4.1.2 Percepciones finales de los estudiantes con DI sobre la evaluación del proyecto**

##### **6.4.1.2.1 Percepciones finales de los estudiantes con DI sobre la satisfacción del proyecto educativo piloto, PRINPAR**

Todos los participantes comentan estar altamente satisfechos luego del desarrollo del proyecto. Concretamente hacen referencia el hecho de poder asistir a la universidad, el aprendizaje que obtuvieron, los profesores y compañeros que ha conocido en el proceso, sobre el tiempo de duración, los tipos de sesiones, la mentoría, las tutorías recibidas, a la inauguración y cierre del proyecto.

EF\_PCDI\_02 (0:25:28.0): “Bueno, estoy satisfecho con la universidad porque yo jamás me había planteado de que algún día podría ir a la universidad, bueno jamás me habría imaginado y bueno es algo positivo porque yo no me esperaba como era el mundo de la universidad”

EF\_PCDI\_04 (0:16:19.6): “Porque me gustó mucho, porque, bueno por el tiempo que estuve pues aprendí cosas nuevas y conocer los compañeros de la universidad”

Entre los aspectos positivos diez participantes mencionan que les agradó el tipo de sesión inclusiva a comparación de las específicas por la interacción que pudieron realizar con nuevas personas, otros opinan que los dos tipos de sesiones fueron de su agrado porque pudieron compartir con compañeros que conocían.

EF\_PCDI\_04 (0:20:34.7): “A mí me gustó más cuando estábamos con los compañeros de la universidad (...) porque también aprendía cosas que hacían ellos también”

EF\_PCDI\_10 (0:16:02.1): “Compartir con los compañeros tanto de la universidad como en TRECS”

EF\_PCDI\_12 (0:50:02.7): “me gustó mucho el poder relacionarme, conocer mucha gente”

Sobre los contenidos tratados en el proyecto, todos los participantes afirman sentirse satisfechos, entre los contenidos que sobresalen son aquellos correspondientes a: la amistad, el deporte, manejo de aplicaciones, servicios sociales, participación social, liderazgo y trabajo en equipo. Dos participantes mencionan que uno de los contenidos les resultó difícil

comprender por su complejidad, estos estuvieron relacionados con la temática de los servicios sociales en el marco legal.

EF\_PCDI\_14 (0:24:09.0): “Bueno, también me gustó mucho el tema de, de la amistad, porque bueno yo, yo ya sabía mucho de este tema”

EF\_PCDI\_10 (0:06:46.5): “Lo que hablamos sobre los Servicios Sociales pues me costó más entenderlo, fue la primera sesión de las dos”

EF\_PCDI\_08 (0:23:39.8): “Pues lo de la Seguridad Social me gustó porque yo bueno, yo al menos estaba en un Centro”

EF\_PCDI\_12 (0:14:42.7): “Sí, también aprendí cosas que no sabía y aprendí hacer cosas, por ejemplo, Canva. Si es que voy a casa ya puedo hacer algunas cosas, aprendí mucho”

Uno de los participantes expone que otro componente positivo fue el encuentro de tutorías para realizar un repaso general de los contenidos tratados.

EF\_PCDI\_01 (0:26:41.3): “Sí, porque hicimos un repaso todo lo que hicimos antes, porque había gente que no se acordaba lo que hemos hecho, hacíamos memoria todo lo que hemos hecho”

Otro aspecto que sobresale es la mentoría, que se explicará a mayor detalle más adelante, cabe mencionar que ocho de los participantes consideran estar satisfechos por la interacción que tuvieron con las mentoras aunque uno de ellos expone que en el tiempo fue muy corto

EF\_PCDI\_01 (0:25:20.1): “Yo creo que corto ¡eh! porque bueno nos hemos podido presentar cada día, el día que nos teníamos que encontrar no se ha podido hacer, hemos hablado, no más ha contestado una mentora y ha dicho que ha estado trabajando, pero otra mentora solo contesta y un día quedamos con ellos”

Uno de los aspectos negativos que expone un participante es que en una de las sesiones le resultó difícil expresarse en público.

EF\_PCDI\_02 (0:28:57.3): “Pues, exponer mi opinión en público, bueno como es de la clase de política me refiero”

Por último, comentan que si tuvieran la oportunidad de tomar una nueva versión del curso formativo lo tomaría para entablar relaciones sociales y adquirir nuevos conocimientos.

EF\_PCDI\_06 (0:21:18.2): “conocer gente nueva”

EF\_PCDI\_07 (0:28:00.3): “porque quiero aprender mucho”

EF\_PCDI\_11 (0:16:49.9): “Para aprender diferentes cosas, ir con diferentes también compañeros, me gustaría volver”

EF\_PCDI\_10 (0:15:16.6): “Porque me gustó esta experiencia”

Por consiguiente en general, puede afirmarse que, según los jóvenes entrevistados, el proyecto fue altamente satisfactorio en los diferentes ámbitos recabados.

### 6.4.1.3 Percepciones finales de estudiantes universitarios la evaluación del proyecto respecto al desarrollo de las sesiones del proyecto educativo PRINPAR.

#### Fase de inicio de la sesión

##### Explicación de las actividades que se realizarán en el desarrollo de la sesión

Tres participantes comentan a detalle que en la fase inicial el profesor realizaba una presentación de la temática a tratar en la sesión con una pequeña introducción y explicación de las actividades a efectuarse.

EF\_PCDI\_02 (0:08:29.6): “Bueno, los profesores nos daban como pequeñas ideas sobre el tema en que nosotros estábamos estudiando, a veces en algunas clases eran de tipo de economía, de política o de algo que asumíamos que podría ser fácil de distinguir, bueno sería algo como un pequeño conocimiento que nosotros si éramos conscientes y que podíamos opinar y también nos daban algo de iniciativa cuando exponíamos nuestra opinión en las actividades que nos ponían”

##### Presentación de las personas con DI a estudiantes universitarios

Uno de los participantes explica que en las sesiones generalmente se realizaba la presentación de las personas con DI y promovían la interacción con los otros estudiantes para un primer contacto antes de iniciar la sesión.

EF\_PCDI\_01 (0:06:36.0): “Llegó, nos saludó, nos hizo presentar a nosotros para que se conozcan un poco para que no digas tú, sino digas nuestros nombres y bueno ya está, después hicimos una sesión con gente de la uni el primer día, nos saludamos, nos dijimos los nombres para que nos conociéramos un poco mejor y comenzamos la clase”

##### Organización del ambiente de aprendizaje

De modo similar los participantes exponen que el espacio estuvo organizados, agradables, grandes, en algunas ocasiones pequeñas. Uno de ellos comenta que al inicio le resultó complejo la ubicación del aula que fue solucionado por la coordinación colocando un cartel con indicaciones más concretas en una cartelera en la entrada de la Facultad.

EF\_PCDI\_02 (0:11:02.2): “Sí, estaba organizado, ordenado, era perfecto para hacer clases normales”

EF\_PCDI\_04 (0:06:09.7): “Al principio sí que me costaba encontrar las aulas, pero después ya como estaba mirando con el papel ya después me situaba”

EF\_PCDI\_14 (0:07:07.9): “Buena, porque fue un, un espacio grande, bueno algunas aulas eran pequeñitas y no se cabía mucho, pero en general fueron buenas”

#### Fase de desarrollo

En coincidencia con los participantes PRINPAR, comentan que en la fase de desarrollo se realizaba la explicación de los contenidos, el uso de la gamificación y aplicaciones para móviles, así como actividades para introducir el contenido.

EF\_PCDI\_03: “Bien. Ponía una presentación en el proyector y explicaba. Jugamos al Kahoot, usaron videos”

EF\_PCDI\_02 (0:11:34.0): “Bueno, usaron métodos que nos facilitaba el entendimiento como una pequeña aplicación del móvil o también de alguna otra manera de comprender lo que nos enseñaban y también algo como pistas para poder seguir el conocimiento que se estaba aplicando”

#### **6.4.1.4 Percepciones finales de estudiantes universitarios sobre la evaluación del proyecto respecto al desarrollo de las sesiones del proyecto educativo PRINPAR.**

### **Fase de inicio o anticipación de las sesiones**

#### **Presentación y primer acercamiento con las personas con DI**

Los estudiantes explican que se realizó la presentación de los nuevos participantes en la sesión frente a la clase.

EF\_EST\_UNI\_08\_3TS (0:03:18.1): “Bueno, el profesor lo primero que hizo fue presentar a los chicos”

#### **Explicación de las actividades que se realizarán en el desarrollo de la sesión**

Los estudiantes cuentan que se realizó la explicación de las actividades que se iban a desarrollar en la sesión.

EF\_EST\_UNI\_08\_3TS (0:03:18.1): “explicó lo que se haría en la clase, explicó la actividad, nos pusimos en grupos”

#### **Organización del ambiente de aprendizaje**

Diez participantes cuentan que los formadores organizaron la distribución del mobiliario en grupos grandes, pequeños y parejas.

EF\_EST\_UNI\_03\_1\_EINF (0:05:16.5): “nos separó en diferentes grupos, nos dio un número a cada uno y bueno al final acabamos en diferentes grupos en cinco grupos más o menos y en cada grupo había dos personas de este colectivo”

EF\_EST\_UNI\_04\_1EINF (0:03:11.6): “Entonces primeramente todos estábamos sentados en las sillas sin ninguna manera y después nos hicimos en grupos y había dos personas con discapacidad porque de esta manera no estarían solos”

### **Fase de desarrollo**

Todos los participantes, en coincidencia con los otros actores, comentan que en esta fase se llevaron a cabo actividades relacionadas con: exposiciones orales, trabajos en grupo, lectura de artículos legales,

EF\_EST\_UNI\_08\_3TS (0:03:48.9): “Leímos un artículo, si no me equivoco, de los Servicios Sociales y teníamos que escoger de los artículos”

EF\_EST\_UNI\_08\_3TS (0:03:48.9): “Leímos un artículo, si no me equivoco, de los Servicios Sociales y teníamos que escoger de los artículos (...) nos repartió como una hoja en la que había como teoría de, de un tema que te hubiera tocado”

### **Fase de cierre**

Todos los participantes, cuentan que en la fase de cierre se realizaron la puesta en común de las actividades trabajadas en la fase que le precede a través de exposición y diferentes opiniones.

EF\_EST\_UNI\_02\_1\_EINF (0:06:30.0): “poníamos en común todo lo que habíamos dicho”

EF\_EST\_UNI\_09\_2DT(0:06:10.4): “pusimos todo en común, lo de cada grupo y así lo concluimos”

EF\_EST\_UNI\_08\_3TS (0:03:48.9): “dar nuestra opinión”

#### **6.4.1.5 Percepciones finales de los profesores universitarios sobre la evaluación del proyecto. Satisfacción y sugerencias**

##### **6.4.1.5.1 Percepciones finales de los profesores universitarios sobre la satisfacción del proyecto educativo piloto, PRINPAR**

Todos los participantes manifiestan estar satisfechos con el proyecto. Entre las opiniones se encuentran agradecimientos por la oportunidad de participar en una experiencia de este tipo, otro participante comenta el deseo de participar en próximas sesiones, a su vez comenta la satisfacción por la organización que se llevó a cabo con el proyecto y la disponibilidad de los diferentes recursos.

EF\_PROF\_UNI\_02 (0:03:24.4): “no tiene comparación a nada de lo que yo haya vivido profesionalmente antes, y eso ahí ha sido taxativo”

EF\_PROF\_UNI\_04 (0:36:48.5): “no pensé que participaría en algo así y yo estoy súper, súper agradecida de verdad, porque es que formar parte de aportar un granito de arena aquí”

EF\_PROF\_UNI\_07 (0:05:41.0): “la valoro muy positivamente la verdad, es que se me ha hecho muy corto que salí eufórica el primer día, dije wow esto es espectacular porque bueno lo programamos todo muy bien”

EF\_PROF\_UNI\_11 (0:33:25.5): “Sí, sí, por mi parte muy satisfecha e incluso eso, de pensar que quizás nos hubiese gustado hacer más sesiones”

Con respecto a estar de acuerdo en participar en futuros proyectos, todos los profesores dan una respuesta positiva pues su experiencia ha sido satisfactoria e importante en el ámbito profesional y personal.

EF\_PROF\_UNI\_02 (0:03:24.4): “yo espero así como a los dieciocho años que llevo dando clase me han ofrecido situaciones maravillosas, espero que sigan viniendo, pero no sé si pueda haber una experiencia que impacte más en mi como profesional”

EF\_PROF\_UNI\_10 (0:24:50.3): “a mí me gusta participar en este tipo de proyectos y creo que es muy necesario que cuantos más profesores y profesoras participemos”

En el mismo sentido, los profesionales exponen que también invitarían a otros colegas a participar en la experiencia porque les ayudaría a transformar sus pensamientos y a atender a la diversidad del aula.

EF\_PROF\_UNI\_07 (0:43:18.2): “les diría a otros profesores o ayudaría a otros profesores a pensarlo una vez después de esta experiencia o sea que sí, sí, sin duda participaría y me sentiría más capaz”

“EF\_PROF\_UNI\_10 (0:25:21.8): Bueno, yo les diría que ser profesores implica ponerte retos y estar abierto a la diversidad y a cambiar y transformar las cosas y que participar de este curso te da otra perspectiva y te, te ayuda como profesor a mejorar tu conocimiento, pero también a mejorar los conocimientos que trasmites a las personas que tienes en frente”

#### **6.4.1.6 Percepciones finales de profesores universitarios sobre la evaluación del proyecto respecto al desarrollo de las sesiones del proyecto educativo PRINPAR.**

##### **Fase de inicio o anticipación de las sesiones**

##### **Presentación y primer acercamiento con las personas con DI**

En este primer momento 8 formadores realizan un primer acercamiento con las personas con DI para generar un ambiente de confianza. Uno de ellos cuenta que solicitó a la coordinación del proyecto un encuentro 15 minutos antes del desarrollo de la sesión con las personas con DI para contextualizar la temática que se iba a tratar en la clase. Otro formador comenta que creyó importante, como primer paso, organizar grupos con los estudiantes universitarios.

EF\_PROF\_UNI\_04 (0:07:38.7): “el inicio de la sesión a mí me hizo un poco de gracia porque los estudiantes de, de Educación Social estaban como muy a la expectativa y lo que hice yo fue al inicio romper un poco el hielo”

EF\_PROF\_UNI\_05: “yo creí importante empezar, que fuera quince minutos antes con ellos, pensaba que era bueno tener un primer contacto para mí, pero también para ellos para un poco dar más confianza, más, pasar, no sé los nervios y todo esto”

EF\_PROF\_UNI\_02 (0:08:22.4): “constituimos grupos colaborativos heterogéneos que tenían que durar en la primera y la segunda sesión. Creo que eso funcionó especialmente en la primera, a lo mejor no tanto en la segunda”

##### **Explicación de las actividades que se realizaron en el desarrollo de la sesión**

Un participante explica que en la segunda sesión realizó un recuento del anterior encuentro a modo de retroalimentación para luego indicar las actividades que se iban a realizar en esa clase. Otro participante cuenta que luego de la bienvenida a las personas con DI a la sesión se procede a la explicación de las actividades.

EF\_PROF\_UNI\_05 (0:09:48.1) “es una cuestión que intento hacer habitualmente en mis clases, es al inicio, pues, pues un poco situar de dónde venimos de la sesión anterior, esto lo hago siempre y luego también anticipa qué vamos a tratar en aquella sesión y por lo tanto creo que en la segunda sesión pues hice lo mismo explicar un poco qué íbamos hacer”

EF\_PROF\_UNI\_14 (0:03:38.7): “A ver, primero introducimos la clase haciendo un poco de acogida de estas personas como la bienvenida, explicamos un poco en qué consistiría la clase, presentamos a la persona invitada”



### *Formadores del proyecto (sesiones específicas)*

Uno de los formadores explica que en primera instancia inició con su presentación y continuó a exponer la temática que se iba a tratar en esa sesión.

EF\_PROF\_UNI\_08 (0:03:43.7): “inicialmente fue un poco de presentación, expliqué todos los pasos, todo lo que hacemos y el tipo de oportunidades para hacer voluntariado”

### **Introducción y exploración de conocimientos**

Todos los formadores tanto de las sesiones inclusivas como específicas explican que en la fase de inicio se realiza una parte introductoria del contenido a través de conceptos que contextualicen el objeto de aprendizaje. Así mismo, como explican las observadoras se exploró los conocimientos de todos los estudiantes a través de preguntas indagadoras y una breve explicación de la temática.

EF\_PROF\_UNI\_05 (0:15:22.6): “una pequeña exposición de algunos conceptos que explicaba en la clase como aparte el contenido vinculado en una ley”

EF\_PROF\_UNI\_12 (0:04:08.0): “Primero se introdujo un poco el concepto de Derechos y de Derechos Humanos, se habló un poco de la convención de tratado de los Derechos Humanos del noventa y ocho de la convención de los infantes al noventa y nueve y después entonces al nivel así de presentación de conceptos y presentación del tema”

### **Fase de desarrollo**

Todos los formadores expresan que en esta fase se desarrollaron actividades de tipo práctico y dinámicas relacionadas con el debate, el trabajo grupal y el trabajo en parejas.

EF\_PROF\_UNI\_12 (0:04:08.0): “la segunda parte fue una actividad más de, de dinámica grupal en donde diferentes grupos estuvieron debatiendo el tema de si una persona a los diecisiete años podía ejercer el derecho de voto o no”

EF\_PROF\_UNI\_04 (0:07:38.7): “nos pusimos manos a la obra con el trabajo que era básicamente pues ver, qué objetivos, qué sueños profesionales tienen los estudiantes y lo pauté bastante para que nadie pudiera de algún forma perderse por el camino”

### **Recursos humanos en la fase de desarrollo**

Uno de los formadores explica que durante la sesión tuvo apoyo de las observadoras y de practicantes que se encontraban en el aula en el momento del trabajo grupal que se realizó con los estudiantes.

EF\_PROF\_UNI\_01 (0:06:33.3): “propuse trabajar en grupo pues yo ayudar, ir pasando por los grupos pero lo que fue bien y ahora diría que sería recomendable

no siempre que se pudiera es que tú y otras chicas practicantes, que no recuerdo su nombre, me ayudaron a poder estar dando apoyo a todos”

### **Recursos materiales en la fase de desarrollo**

Un participante menciona lo positivo que fue contar con el apoyo de la investigadora para proporcionar recursos materiales que se utilizaron en la sesión.

EF\_PROF\_UNI\_07 (0:21:39.5): “después vamos a ver qué se podía pedir, fotocopias, qué se podía pedir, unas cintas de colores, o sea que sabía que estabais a la disposición para mí, pero eso me fue muy bien la parte formativa sin duda”

### **Fase de cierre**

#### **Exposición de actividades**

En esta fase de cierre los formadores comentan que se expone lo trabajado en la fase de desarrollo a modo de conclusión a través de un conversatorio o exposición.

EF\_PROF\_UNI\_06 (0:07:22.0): “se comparte con todo el grupo en general.”

EF\_PROF\_UNI\_12 (0:04:08.0): “Después se abrió el turno de la palabra a todos por si querían decir una cosa y bueno ya está, y va a pasar un rato”

EF\_PROF\_UNI\_14 (0:03:38.7): “salimos fuera hacer las dinámicas más de juegos y luego ya entramos hacer las conclusiones y el cierre de la sesión”

## **6.5 SÍNTESIS DE LAS PERCEPCIONES INICIALES Y FINALES DE LOS PARTICIPANTES**

En este apartado se presentan los resultados de las percepciones iniciales y finales de las personas con discapacidad intelectual, en primer lugar, respecto a las percepciones en: educación inclusiva, barreras, apoyo, roles y beneficios de tener estudiantes con discapacidad intelectual.

En un segundo momento se presenta la categoría de la evaluación del programa: desarrollo, sugerencias y satisfacción.

### **SÍNTESIS DE PERCEPCIONES INICIALES Y FINALES DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL**

#### **6.5.1.1 Síntesis de percepciones iniciales y finales de personas con discapacidad intelectual respecto a: educación inclusiva, barreras, apoyos, rol y beneficios**

Para los estudiantes con discapacidad intelectual la **educación inclusiva significa** poder ser parte de un contexto educativo, en el que se garanticen sus derechos, contexto en el que pueden compartir con otros en un ambiente amigable. Las personas con discapacidad respecto a la equidad del acceso a la universidad explican no poseer las mismas oportunidades que derivan a la dificultad de ingreso a la universidad, seguido por la complejidad propia del nivel educativo al que se enfrentan. Por otro lado, los estudiantes con discapacidad consideran que es muy importante poder cursar la universidad, porque primero

se garantiza un derecho y además es el contexto educativo en el que pueden desarrollar diversos aprendizajes.

A su vez, los estudiantes con DI consideran como un reto poder ingresar a la universidad y a más de dicha **barrera** se presenta el escaso o nulo ajuste o apoyo de las actividades o estrategias empleadas por los profesores universitarios en las diferentes asignaturas, el escepticismo de los diferentes agentes educativos (administración y gestión educativa como agente principal, puesto que puede ser la primera dificultad de acceso y progreso de los estudiantes con discapacidad) sobre el ingreso a la universidad de los estudiantes con DI, lo que puede desembocar en barreras de tipo social que implican actuaciones en detrimento de una inclusión plena de los estudiantes con DI. Asimismo, las barreras informativas han sido importantes y causan el retraso en el proceso de inclusión, ya que la información pertinente a la inclusión y la discapacidad no es socializada con ellos (personas o estudiantes con DI), lo que mismo ocurre con la información relativa al ingreso y curso de estudios universitarios, que son dos aspectos importantísimos que al no tratarse con los estudiantes con DI perjudican su desarrollo personal y académico. A su vez los estudiantes con DI consideran que el autoconcepto que cada uno de ellos ha construido sobre la discapacidad intelectual muchas veces es una barrera que es difícil superar, que se su percepción personal sobre sí mismo es muchas veces negativa, a esta barrera se suma también el hecho de compartir espacios formativos con personas que no conocen, como también es el ritmo de aprendizaje y estudio universitario.

Por otro lado, los estudiantes consideran como **apoyo** el acceso a la información sobre su estudio, así también que la evaluación académica se diseñe y construye pensando en el acceso que ellos pueden necesitar para cumplir con dicha actividad. Un apoyo que se considera importante es la comunicación universidad-familia, lo que puede contribuir a brindar apoyos necesarios y ajustado de soporte para el aprendizaje en el hogar. Asimismo, cobra especial relevancia el apoyo que el docente universitario desarrolla al adaptar los recursos, actividades y metodologías para el soporte en el proceso de enseñanza aprendizaje con los estudiantes con DI. En este mismo contexto los estudiantes con DI ponen de relieve el papel que desarrollan sus compañeros universitarios de quienes indican deben ser compañeros que puedan comprender la condición de discapacidad intelectual, como desarrollar vínculos de amistad y construir una empatía sólida que les permita comprender las dificultades que sobrellevan los estudiantes con DI en su proceso formativo. Otro apoyo más que consideran los estudiantes con DI es el soporte psicológico que la institución universitaria debería brindar para sostener el proceso de inclusión educativa en la universidad, como también el proceso de apoyo para la posterior inclusión laboral al finalizar su proceso de formación académica.

Por otro lado, las percepciones de los estudiantes con DI sobre el **Rol de los agentes** educativos para inclusión ponen de relieve algunas características de estos agentes, entre ellas que debe ser una persona que acepte a todas por igual sin distinción y que evite la exclusión y que estén muy bien informadas sobre la discapacidad intelectual como de la inclusión educativa. Asimismo, cuando el agente educativo es el **profesor universitario**, este debe caracterizarse por desarrollar adaptaciones en las actividades de aprendizaje como en los procesos de evaluación sobre dichos aprendizajes, y sobre todo considerar el ritmo de aprendizaje de los estudiantes con DI, como también su rol debe ser el de facilitador de información. A su vez el estudiante universitario sin DI debe ser de apoyo frente a las necesidades educativas referidas por el estudiante con DI, y también ponen de relieve que

su rol debe ser también de mentor. Por su parte los estudiantes con DI sostienen que su propio rol en este proceso de inclusión educativa debe ser básicamente el de ser estudiantes.

#### **6.5.1.2 Síntesis percepciones finales de las personas con discapacidad intelectual respecto a la evaluación del proyecto educativo piloto**

Las percepciones de los estudiantes con DI sobre la evaluación y en concreto sobre la satisfacción que dichos estudiantes sostienen es muy elevada, esto debido a que han tenido la oportunidad de participar en el contexto universitario les ha permitido interactuar con otros estudiantes sin discapacidad como con el profesorado. Algo que es necesario poner de relieve sobre la evaluación que los estudiantes con DI sostienen sobre el programa, es la preferencia y satisfacción por las sesiones inclusivas porque estas han generado un espacio y contexto de aprendizaje vivido como relevante en el aula, y/o por el hecho de crear oportunidades de relación con los otros actores. Asimismo, los estudiantes con DI se han sentido satisfechos con los contenidos trabajado en las sesiones y han tenido preferencia por aquellos que les permiten interactuar con los otros participantes, entres estos contenidos se refieren a la amistad, el deporte, manejo de aplicaciones web, el conocimiento de los servicios sociales, participación social, liderazgo y trabajo en equipo.

Sobre otros aspectos del programa como son las tutorías y la mentorías consideran que han sido positivas, pero que hay que realizar algunos ajustes de manera especial en las mentorías en las que los estudiantes con DI sostiene que se debe desarrollar las explicaciones con mayor detalle, así como incrementar las acciones de mentoría potenciando las relaciones entre mentorados y mentores. Como relevante de este apartado es preciso poner de relieve que los estudiantes con DI volverían a cursar el programa educativo piloto, lo que denota que su satisfacción y expectativas sobre el proyecto y sus sesiones es elevada.

### **SÍNTESIS DE PERCEPCIONES INICIALES Y FINALES DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS**

#### **6.5.1.2 Síntesis de percepciones iniciales y finales respecto a: educación inclusiva, barreras, apoyos, rol y beneficios**

##### **Síntesis de las percepciones de los estudiantes universitarios sobre la inclusión**

Las percepciones de los estudiantes universitarios de la UdG sobre la **educación inclusiva** ponen de relieve en un primer momento que el contexto en el que comparte con los estudiantes con DI se caracterice por permitir la participación de todos, en la que los participantes desarrollen un rol activo y se garantice la accesibilidad y la igualdad de oportunidades y derechos de las personas con o sin DI. A su vez las oportunidades deben ser garantizadas, haciendo énfasis en la visibilidad del colectivo de estudiantes con DI en el contexto universitario, ya que las oportunidades que los estudiantes con DI tienen en la educación obligatoria se desvanecen en estos niveles educativos. Los estudiantes universitarios consideran que es muy importante la participación de los estudiantes con DI en la formación universitaria.

Las **barreras de acceso** que han identificado los estudiantes universitarios de la UDG sobre acceso de los estudiantes con DI ponen de relieve la falta de presupuesto económico que adolece la universidad para responder a la diversidad. Asimismo, sostiene que el acceso a la universidad como proceso es una de las barreras que representa una dificultad muy

importante en las intenciones de los estudiantes con DI al pretender ingresar a la universidad, en las que también están implícitas barreras académicas. También las percepciones que tienen los estudiantes universitarios sobre las barreras hacen énfasis en las de tipo social, que se focalizan en la sobreprotección que diversos actores (entre ellos, la familia) tiene sobre las personas con DI. En este mismo sentido también los estudiantes sin DI de la UDG precisan que se debe fortalecer los procesos de sensibilización en la comunidad educativa. Por otro lado, los estudiantes sin DI ponen evidencia actuaciones educativas como la separación desde edades tempranas a las personas con DI del sistema educativo ordinario.

Otras de las barreras manifiestan los estudiantes sin DI de la UDG sobre las barreras de enfrentan los estudiantes con DI es la falta de acceso a la información sobre los procesos de acceso a la educación superior. En este sentido los estudiantes sin DI de la UdG consideran que una barrera importante es el desconocimiento sobre a discapacidad e inclusión, la falta de proceso de sensibilización hacia la discapacidad, así como la falta de adaptaciones y recursos ajustados para el proceso de enseñanza aprendizaje. También ponen de manifiesto que el autoconcepto que tiene sobre si las personas con DI pueden llegar a ser una barrera importante al momento de comentarle con sus compañeros, lo que pudiera ser impedimento para generar respuestas y ayudas educativas adecuadas al estudiante con DI, como también el autoconcepto en sentido negativo sobre su discapacidad puede representar una barrera importante para la toma de decisiones con respecto al momento de intentar ingresar a procesos formativos.

Con respecto a los **apoyos relacionados a la inclusión educativa en la universidad** los estudiantes sin DI de la UDG se dificultan en aulas sobrepobladas de estudiantes. Pero asimismo son conscientes de que la educación es un derecho de todas las personas y que se debe comprender a la condición de discapacidad como algo “normal” -lo entendemos como algo cotidiano de la vida misma- por lo que la universidad debe garantizar esta inclusión. Asimismo, los estudiantes sin DI de la UdG sostienen que el **apoyo del profesor universitario** se debe concentrar en la forma de atender las necesidades de los estudiantes con DI, así como hacer los ajustes necesarios para asegurar los aprendizajes, todo esto con el acompañamiento, tutorización y seguimiento del tutor sobre el progreso del estudiante con DI que se incluye. Por otro lado, los estudiantes sin DI refieren que otros tipos de apoyo son los que se generan desde las políticas educativas y derechos que promueven la inclusión educativa. Así como el trabajo conjunto entre la universidad y otras instituciones que promueven la inclusión educativa.

Con lo que, respecto al Rol de los agentes educativos, los estudiantes sin DI consideran que la universidad debe atender a la diversidad, así como asegurar la permanencia del estudiantado con DI con estímulos remunerativos por medio de ayudas y becas. Así también la universidad debe eliminar las barreras físicas se acceso y asegurar que las actuaciones docentes en las aulas universitarias desarrollen actividades y recursos ajustados a las necesidades del estudiantado con DI. Por otra parte, los estudiantes sin DI de la UDG sostienen que el **rol del profesor universitario** debe ser el actor que diseñe y ajuste el proceso de aprendizaje para asegurar la inclusión de las personas con DI, además ser paciente y ajustarse a los ritmos de aprendizaje de los estudiantes con DI y mantener un trato de igualdad entre sus estudiantes. Además, consideran que la formación del profesorado debe ser continua y con el foco en el desarrollo de procesos inclusivos y que además cuenten con el apoyo de la personal académico especializado. Sobre el **rol que deben desempeñar los estudiantes universitarios**, ellos sostienen que su rol debe ser de compañerismo, de

apoyo y asegurar la no discriminación y mantener un trato igualitario. Por otro lado, el rol de los estudiantes con se debe focalizar en cumplir el papel de estudiantes, y participar en las tareas académicas que se les designadas tanto de forma individual como grupal. Por su parte **el rol que deben cumplir el personal administrativo y de servicios** es asegurar el acceso a la información e integrarse a las actividades necesarias que apoyen al proceso de inclusión como son los procesos de sensibilización.

Sobre las percepciones que sostienen los estudiantes universitarios sobre los **beneficios que comporta promover la educación inclusiva**, ellos ponen de relieve la mejora de la imagen institucional, además contribuyen a la formación de los profesores universitarios quienes llevan los procesos educativos y sobre todo pueden ser formadores de docentes noveles que inician su trabajo en la universidad con estudiantes con DI. Mientras que entre los beneficios de la inclusión educativa para estudiantes con DI está el conocimiento de personas con discapacidad, como también desmitificar la capacidad que poseen las personas con DI, además de desarrollar proceso de aprendizaje para una futura profesión. Los beneficios que de evidencia en la universidad para las personas con DI se focalizan en el desarrollo del autoestima y superación personal. A su vez los beneficios para la comunidad están en el surgimiento de actitudes positivas sobre la inclusión y la superación estereotipos asociados a la discapacidad. Mientras que los beneficios para el personal de administración y servicios se concentran en el incremento del contacto y la socialización con los estudiantes con DI y entre otros beneficios generales esta romper las barreras sociales, desarrollar respeto y valores fundamentales, y preparar y formar a las personas con DI para el espacio laboral.

#### **6.5.1.3 Síntesis percepciones finales de los estudiantes universitarios respecto a la evaluación del proyecto educativo piloto**

Los estudiantes universitarios consideran que durante los inicios de sesión los profesores a cargo desarrollaban una presentación de las temáticas que se trabajarían en dichas sesiones. Asimismo, sostienen que el profesor a cargo de la sesión presentaba al estudiante con DI al resto de la clase, con el afán de promover la interacción entre los estudiantes universitarios y los estudiantes con DI. Con relación a la organización del ambiente de aprendizaje los estudiantes universitarios sostienen que estos estuvieron muy bien organizados, de forma tal que han proporcionado un ambiente óptimo para el desarrollo de cada una de las sesiones y las actividades que se desarrollaban en ellas, esta organización ha implicado el uso de elementos informativos en el contexto áulico para facilitar la comunicación en entre los actores. Sobre el desarrollo de las sesiones los estudiantes universitarios consideran que esta fase ha sido bastante buena porque comportaba la explicación instruccional de las actividades a desarrollarse. Mientras que sobre el cierre de las sesiones los estudiantes universitarios se desarrollaban puestas en común que contribuían a la recapitulación de las actividades desarrolladas en las sesiones.

#### **SÍNTESIS DE PERCEPCIONES INICIALES Y FINALES DE PROFESORES UNIVERSITARIOS RESPECTO A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA**

Por su parte los **profesores universitarios conciben a la educación inclusiva** como una dimensión que comporta el desarrollar el trabajo docente educativo sin distinción y discriminación de las personas con discapacidad, además es un ámbito educativo que deber permitir la participación efectiva de todos los agentes educativos. Por otro lado, sostienen que la práctica de la educación inclusiva es mucho más recurrente en niveles educativos

anteriores a la universidad. Además, consideran que los estudiantes con DI no tienen las mismas oportunidades educativas y consideran que la universidad como tal aún no está diseñada o pensada para la inclusión de los estudiantes con discapacidad. Asimismo, los docentes consideran como muy importante y relevante el proceso de inclusión de las personas con DI en la universidad, pero también reafirman lo anteriormente anotado, que la universidad aún no está preparada para brindar la mejor atención y formación a las personas con discapacidad, en este caso las personas con DI.

Sobre las percepciones de los profesores universitarios sobre las barreras, sostienen que estas parten desde el propio acceso a la universidad, ya que el nivel formativo de la universidad no está pensado y diseñado para entender la diversidad y ponen de relieve el desarrollo cognitivo de los estudiantes con DI siendo este el primera barrera ya que la universidad está pensada para trabajar el componente cognitivo y por ende el nivel de exigencia de acceso a la universidad es elevado, por lo tanto las pruebas de ingreso para la universidad son ya una barrera difícil de flanquear por lo estudiantes con DI.

Por otro lado, entre las barreras sociales que ponen de relieve los profesores universitarios se valoran la sobreprotección que en muchos de los casos los familiares con DI dan a sus familiares estudiantes con DI. Una segunda barrera de este tipo son para los profesores universitarios los prejuicios que la sociedad tiene sobre las personas con discapacidad intelectual lo que conduce a que no exista un contacto cotidiano con el colectivo de personas con discapacidad intelectual.

#### **6.5.1.4 Síntesis de percepciones finales de los profesores universitarios respecto a la evaluación del proyecto educativo piloto**

Los profesores universitarios en su conjunto sostienen estar muy satisfechos con su participación en el proyecto y también consideran que pueden participar en las siguientes ediciones del programa. Asimismo, los profesores universitarios participantes consideran necesario y dispuestos también a extender la invitación a participar en el proyecto, ya que la experiencia ha cambiado su forma de mirar las aulas de clase y sobre todo su percepción sobre la diversidad e inclusión.

Con respecto a la fase de inicio de las sesiones los profesores universitarios consideran que se realizó una actividad de acercamiento con las personas con DI, lo que contribuyó a desarrollar confianza. A su vez en las sesiones posteriores siempre se desarrollaba una retrospectiva de los temas y actividades que se abordaron en la sesión anterior. Así también en las distintas sesiones fue importante explicar a los participantes las actividades de aprendizaje y su desarrollo en parejas. Por otro lado, consideran que ha sido importante el apoyo que han brindado las observadoras en la fase de desarrollo de cada una de las sesiones y sobre todo se contó con el apoyo de la investigadora en todo momento, quien contribuyo con el material necesario para cada una de las sesiones. Asimismo, las percepciones de los profesores universitarios sobre el final de las sesiones coinciden con las percepciones de los otros actores otorgando especial lugar al desarrollo de una conclusión que tributan a dar sentido al trabajo desarrollado dichas sesiones.

## 6.6 SECCIÓN 2: RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LAS FICHAS DE OBSERVACIÓN DEL DESARROLLO DEL PROYECTO EDUCATIVO PRINPAR, CUESTIONARIO EVALUACIÓN DE LAS SESIONES INCLUSIVAS Y ESPECÍFICAS, Y CUESTIONARIO DE SATISFACCIÓN DEL PLAN DE MENTORÍA

La presentación de esta segunda sección comporta el tratamiento de los resultados obtenidos desde las fichas de observación. La presentación de resultados respecta a las fichas de observación captadas durante la aplicación del proyecto piloto, *Tabla 31*. Lo que se expondrá a continuación es la información a partir de las fichas de observación, la investigadora y una experta externa fueron quienes capturaron la información en fichas previamente realizadas y revisadas por la investigadora.

**Tabla 44**

*Instrumento empleado para la sección 2 de la presentación de los resultados de la investigación*

Fuente de información	Actores	Cantidad de instrumentos	Momento de aplicación	de
Fichas de observación	Observadoras	50	Durante la aplicación del proyecto piloto	

En esta sección analizamos cuatro apartados correspondientes a las cuatro categorías obtenidas de forma deductiva desde los principios del Diseño Universal para el aprendizaje: **i) Proporcionar múltiples formas de implicación, ii) Proporcionar múltiples formas de representación, iii) Proporcionar múltiples formas de acción y expresión, y iv) evaluación de la sesión.** Las primeras categorías vinculadas con los tres principios del Diseño universidad para el Aprendizaje (DUA) y una cuarta categoría que corresponde a la evaluación de la sesión (evaluación comprensiva). Esta sección comprende cuatro categorías y once subcategorías (subapartados).

**Tabla 45**

*Categorías, subcategorías y códigos de los ámbitos temáticos de la información de las fichas de observación durante la aplicación del proyecto piloto*

Categorías	Subcategorías	Códigos
<b>1. Proporcionar múltiples formas de implicación.</b>  <b>Principio 1 del DUA</b>	1.1 Opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia	1.1_P1_MANT_PERSISTENCIA
	1.2. Opciones para captar la atención	1.2_P1_CAPTAR_ATENCIÓN
	1.3 Opciones para la autorregulación	1.3_P1_AUTORREG
<b>2. Proporcionar múltiples formas de representación</b>	2.1 Opciones para percibir la información	2.1_PERC_INFORMACIÓN
	2.2 Opciones para el lenguaje y los símbolos	2.2 LENGUAJE_SIMBOLOS



Categorías	Subcategorías	Códigos
Principio 2 del DUA	2.3 Opciones para la comprensión	2.3_OPCIONES_COMPRENSIÓN
3. Proporcionar múltiples formas de acción y expresión	3.1 Múltiples medios físicos de acción	3.1_MEDIOS_FÍSICOS DE ACCIÓN
	3.2 Opciones para la expresión y hacer fluida la comunicación	3.2_EXPRESIÓN_COMUNICACIÓN
Principio 3 del DUA	3.3 Opciones para las funciones ejecutivas	3.3_FUNCIONES_EJECUTIVAS
4. Evaluación de la sesión	4.1 Sugerencias de mejora para la sesión	4.1_SUGERENCIAS_SESIÓN
	4.2 Pertinencia de actividades propuestas	4.2_PERTINENCIA_ACTIVIDAD

### RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LAS FICHAS DE OBSERVACIÓN DE LAS SESIONES DEL PROYECTO PILOTO

En este apartado se muestran los resultados de la información recogida por una observación no participante en las sesiones específicas e inclusivas. Las observadoras registraron lo que captaron en cada una de las sesiones y posteriormente fueron analizadas desde categorías y subcategorías vinculadas con el Diseño Universal de Aprendizaje: **1) Proporcionar múltiples formas de implicación, 2) Proporcionar múltiples formas de representación, 3) Proporcionar múltiples formas de acción y expresión, y 4) evaluación de la sesión** respecto a: barreras en la sesión, pertinencia de las estrategias en la sesión y sugerencias de ajuste o cambio para la sesión.

Antes de la presentación de los resultados se indica a continuación la codificación de cada sesión, así como el tipo de sesión que permitirá organizar los resultados de la recolección recabada a partir de las fichas de observación y el cuestionario de evaluación y satisfacción de los estudiantes con discapacidad respecto a las sesiones del Curso Formativo.

**Tabla 46**

*Sesiones del Curso Formativo: código, nombre, tipo y profesor de la sesión*

Competencias	Código de sesión/ tipo de sesión	Nombre de la sesión	Profesor	
Competencia social	Relaciones interpersonales	S_1_HHSS_amistad Tipo: Específica	Las habilidades sociales en el contexto de la amistad.	PROF_UNI_01
		S_2_Resol_conflictos Tipo: Inclusiva	Resolución de conflictos	PROF_UNI_14
	S_3_DDHH Tipo: Inclusiva	Derechos Humanos.	PROF_UNI_12	

Competencias	Código de sesión/ tipo de sesión	Nombre de la sesión	Profesor	
Competencia Social	S_ 4_Part_deporte. P1 Tipo: Inclusiva	Participación en espacios deportivos.	PROF_UNI_16	
	S_ 5_Part_deporte. P2 Tipo: Inclusiva	Participación en espacios deportivos.	PROF_UNI_16	
	S_ 6_DD_Part.P 1 Tipo: Inclusiva	Derechos y participación social.	PROF_UNI_06 PROF_UNI_13	
	S_ 7_DD_Part. Parte 2 Tipo: Inclusiva	Derechos y participación social.	PROF_UNI_06 PROF_UNI_13	
	S_ 8_Valores personales Tipo: Específica	Valores personales y sociales.	PROF_TRESC	
	S_ 9_Habilidades_vida Tipo: Inclusiva	Habilidades para la vida.	PROF_UNI_07	
	S_10_Salud_preveni ón Tipo: Específica	Habilidades para la vida: Seguridad y prevención de accidentes.	PROF_UNI_07	
	S_11_Autod_DD. P1 Tipo: Inclusiva	La autodefensa en el contexto del ejercicio de los derechos.	Maria Pallisera	
	S_12_Autod_DD. P2 Tipo: Inclusiva	La autodefensa en el contexto del ejercicio de los derechos.	Maria Pallisera	
	Competencia en: manejo de la información y competencia digital	S_13_Intro_R. Digitales Tipo: Inclusiva	Introducción a recursos digitales.	PROF_UNI_02 PROF_UNI_03
		S_14_Manejo_R. Digitales Tipo: Inclusiva	Manejo y gestión de recursos digitales.	PROF_UNI_02 PROF_UNI_03
		S_15_H_R. Digitales. P1 Tipo: Específica	Explorar habilidades con recursos digitales.	Investigadora

Competencias	Código de sesión/ tipo de sesión	Nombre de la sesión	Profesor
Competencia de emprendimiento y trabajo en equipo.	S_16_H_R. Digitales. P2 Tipo: Específica	Explorar habilidades con recursos digitales.	Investigadora
	S_17_R. Búsqueda. Biblio Tipo: Específica	Recursos de búsqueda.	PROF_UNI_11
	S_18_Org_S. Sociales. P1 Tipo: Inclusiva	Organización de los servicios sociales.	PROF_UNI_05 PROF_UNI_10
	S_19_Rol_Usuario_S S. P2 Tipo: Inclusiva	Rol de los usuarios en los servicios sociales.	PROF_UNI_05 PROF_UNI_10
	S_20_Proc_transición . P1 Tipo: Inclusiva	Procesos de transición. Parte 1	PROF_UNI_15
	S_21_Sop _transición. P2 Tipo: Inclusiva	Dispositivos y soportes en los procesos de transición. Parte 2	PROF_UNI_15
	S_22_Trabajo_equipo Tipo: Inclusiva	Trabajo en equipo.	PROF_UNI_16
	S_23_Com.oral_crític a Tipo: Inclusiva	Comunicación oral y capacidad crítica.	PROF_UNI_16
	S_24_Serv. Voluntariado Tipo: Específica	Servicios a la comunidad a través del voluntariado.	PROF_UNI_08
	S_25_Lider_equipo Tipo: Inclusiva	Habilidades vinculadas al liderazgo y al trabajo en equipo.	PROF_UNI_04

#### 6.6.1.1 CATEGORÍA 1. PROPORCIONAR MÚLTIPLES FORMAS DE IMPLICACIÓN. PRINCIPIO 1

En esta categoría se focaliza en identificar estrategias didácticas sobre las múltiples formas de implicar a los estudiantes. Se han analizado las respuestas a partir de tres subcategorías que está vinculadas con: **1.1) opciones para mantener el esfuerzo y la**

**persistencia, 1.2) opciones para captar la atención y 1.3) Opciones para la autorregulación.** La información fue analizada empleando los siguientes códigos:

1.1 P1\_MAT\_PERSISTENCIA

1.2\_P1\_CAPTAR\_ATENCIÓN

1.3 P1\_AUTORREG.

### 1.1 Opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia

En esta subcategoría, las observadoras coinciden con la información recuperada de las sesiones en el que se ha registrado estrategias empleadas en mayor recurrencia por los formadores se encuentran: lluvia de ideas, grupos colaborativos, debate, interrogantes. Los grupos colaborativos es una de las estrategias que fue la más empleada por los formadores en sesiones específicas como en las inclusivas, mientras que el debate aparece en una sesión de tipo inclusiva.

**Tabla 47**

*Citas más recurrentes de las fichas de observación de la categoría 1.1 opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia*

Número/tipo de sesión	Observador	Citas
<b>S_1_HHSS_amistad</b> Tipo: específica	OBS_1	<b>Lluvia de ideas</b> sobre la amistad <b>Formar grupos de trabajo</b> , extraer ideas principales de la lectura: 4 grupos de 3 estudiantes cada uno.
	OBS_2	<b>Hace grupos de tres personas</b> y cada grupo trabaja una parte, sobre habilidades sociales en la amistad
<b>S_3_DDHH</b> Tipo: inclusiva	OBS_1	<b>Trabajo en grupo</b> <b>Debate</b>
	OBS_2	<b>Hacer grupos de trabajos</b> y discutir sobre el derecho al voto en menores de 18 años.
<b>S_18_Org_S. Sociales.</b> P1 Tipo: Inclusiva	OBS_1	<b>Organización en tres grupos</b> , de 3 personas cada uno
	OBS_2	Ayuda de las profesoras a los <b>grupos en la navegación</b> Buscar por <b>grupos</b> temas diferentes y responder preguntas
<b>S_15_H_R. Digitales.</b> P1	OBS_1	<b>Preguntas</b> a los jóvenes con Discapacidad Intelectual para promover la participación.

Número/tipo de sesión	Observador	Citas
<b>Tipo: Específica</b>		<b>Motiva a que interactúen los estudiantes comentando sobre las actividades</b> que se hacen en investigación
	OBS_2	<b>La profesora propone la forma de organización un círculo</b> para la puesta en común
		<b>Grupos para valorar</b> actividades

## 1.2. Opciones para captar la atención

En este apartado la información de las fichas de observación coincide que las estrategias empleadas para captar la atención de los estudiantes fueron: el planteamiento de preguntas a los estudiantes, la presentación o ruta de actividades que se van a desarrollar en la sesión, uso de la motivación para animar a la participación de los estudiantes, usan tarjetas con los nombres para identificar a los estudiantes y el empleo de dinámicas de presentación entre los participantes.

Una de las observadoras indica que el inicio de la clase se realiza la bienvenida por parte de los formadores a los nuevos participantes en el aula, estudiantes PRINPAR, mientras que la otra observadora indica como punto de partida la explicación o desarrollo de una actividad inicial. Se cree relevante considerar el primer acercamiento entre los participantes y el profesor, que pudo haber permitido generar un ambiente de confianza. En el caso de las sesiones específicas este indicador fue más evidente.

### Tabla 48

*Citas más recurrentes de las fichas de observación de la categoría 1.2 opciones para captar la atención*

Número/tipo de sesión	Observador	Citas
	OBS_1	<b>Preguntas a los jóvenes</b> con Discapacidad Intelectual para promover la participación.
<b>S_12_Autod_DD. P2</b> Tipo: específica		<b>Presentación de una actividad</b> que se realizó en una de las sesiones con el grupo de recerca
	OBS_2	<b>Motiva a que interactúen</b> los estudiantes comentando sobre las actividades que se hacen en investigación
<b>S_13_Intro_R. Digitales</b> Tipo: Inclusiva	OBS_1	<b>Presentación de los profesores</b> y las sesiones.
	OBS_2	<b>Tarjetas con nombres</b>

Número/tipo de sesión	Observador	Citas
<b>S_21_Sop_transición. P2</b> Tipo: inclusiva	OBS_1	<b>Explicación de la sesión y dinámica.</b> <b>Presentación de todos los estudiantes</b> usando un objeto. <b>Una ronda de presentación</b> con el nombre y en dónde vive cada uno La profesora pide a los estudiantes universitarios expliquen la <b>dinámica</b> que previamente le había pedido.
	OBS_2	Prepara la <b>dinámica los alumnos</b> del aula Explicación de lo que se realizaría
<b>S_8_Valores personales</b> Tipo: específica	OBS_1 OBS_1	<b>Dinámica “Manolo”</b> para escoger un “portavoz” Desarrollo de la dinámica

### 1.3 Opciones para la autorregulación

La subcategoría aporta información respecto a las estrategias empleadas por el facilitador para que los estudiantes mantengan la motivación, así como establecer objetivos individuales que lleven a los estudiantes a actividades de autorreflexión, resolución de problemas y la autoevaluación con el reconocimiento de los logros alcanzados. En este sentido, se ha identificado coincidencias en sesiones desarrolladas en el Curso Formativo referidas con esta subcategoría (tabla 31), entre las que se identificaron: supervisar el trabajo grupal y brindar apoyo en caso de una situación de duda, anticipan la actividad, reforzar y retroalimentar el trabajo del estudiante y promover la coevaluación entre grupos.

**Tabla 49**

*Citas más recurrentes de las fichas de observación de la categoría 1.3 opciones para la autorregulación*

Número/tipo de sesión	Observador	Citas
<b>S_14_Manejo_R. Digitales</b> Tipo: Inclusiva	OBS_1	<b>Pasa grupo por grupo para verificar si existe alguna duda</b> en el desarrollo de la actividad. Pone en consideración el apoyo del profesor si existe alguna duda. En los grupos los estudiantes universitarios <b>explican la actividad y</b>

Número/tipo de sesión	Observador	Citas
		<b>motivan la participación</b> de las personas con DI
	OBS_2	<b>Anticipa</b> lo que se hará en la sesión
<b>S_6_DD_Part.P 1</b> Tipo: Inclusiva	OBS_1	La profesora se acerca a cada grupo y <b>refuerza y motiva a la interacción de los alumnos</b>
	OBS_2	Explica como irá la sesión <b>Grupos para valorar actividades</b>

***Recurrencia de estrategias por la Categoría 1 en los diferentes momentos de la sesión: inicio, desarrollo y cierre***

En esta primera categoría **PRINCIPIO 1: PROPORCIONAR MÚLTIPLES FORMAS DE IMPLICACIÓN** que incluye tres subcategorías se puede apreciar en la tabla 54 las recurrencias en el empleo de estrategias en los momentos de la sesión. Es así como en la subcategoría **1.1\_P1\_MANT\_PERSISTENCIA** el empleo de estrategias didácticas en el desarrollo de la sesión con actividades vinculadas al trabajo grupal. Le sigue la subcategoría **1.2\_P1\_CAPTAR\_ATENCIÓN**, esta subcategoría se emplea en mayor medida al inicio de las sesiones y por último el **1.3\_P1\_AUTORREG** en dos momentos: al inicio y al desarrollo de la sesión. Se puede identificar que los docentes proporcionan principalmente en los dos primeros momentos de una sesión: inicio y desarrollo, con estrategias que implican a los estudiantes en una sesión.

**Tabla 50**

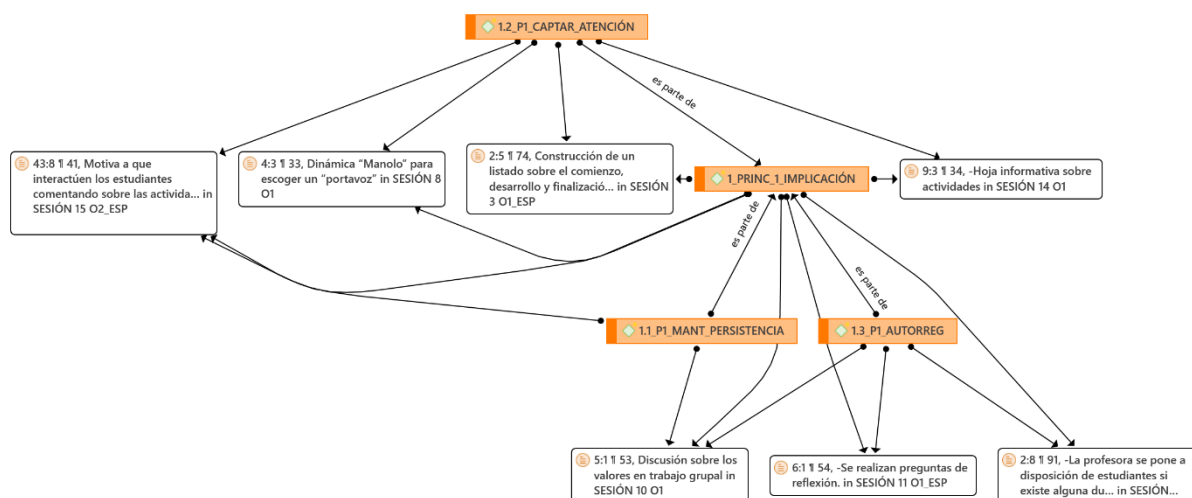
*Recurrencia en los diferentes momentos de la sesión la categoría 1. Proporcionar múltiples formas de implicación*

Momentos de la sesión	1.1_P1_MANT_PERSISTENCIA	1.2_P1_CAPTAR_ATENCIÓN	1.3_P1_AUTORREG
<b>INICIO</b>	12	13	6
<b>DESARROLLO</b>	16	1	6
<b>CIERRE</b>	10	6	1

En la Figura 26 se aprecia la red semántica de la categoría **PRINCIPIO 1: PROPORCIONAR MÚLTIPLES FORMAS DE IMPLICACIÓN** y cómo esta se relaciona con las subcategorías. Del análisis y codificación se extraen las citas que mejor representan a cada categoría. La información presentada en el gráfico se realizó con la codificación de las fichas de las dos observadoras con apoyo del software ATLAS.ti 23®.

**Figura 35**

## Red semántica de la categoría múltiples formas de implicación de las sesiones del Curso Formativo



### 6.6.1.2 CATEGORÍA 2. PROPORCIONAR MÚLTIPLES FORMAS DE REPRESENTACIÓN: PRINCIPIO 2

En esta categoría se focaliza en identificar estrategias didácticas sobre las múltiples formas de representación. Se han analizado las respuestas a partir de tres subcategorías que está vinculadas con: **2.1) proporcionar diferentes opciones para percibir la información, 2.2) proporcionar múltiples de opciones para el lenguaje, 2.3) proporcionar opciones para la comprensión.** La información fue analizada empleando los siguientes códigos:

2.1\_P2\_PERC\_INFORMACIÓN

2.2\_P2 LENGUAJE\_SIMBOLOS

2.3\_P2 OPCIONES\_COMPRENSIÓN

#### 2.1 Opciones para percibir la información

Presentamos a continuación los resultados relativo a “las opciones para percibir la información”. La subcategoría está asociada con proporcionar información en diferentes formas y modalidades con el fin de garantizar la accesibilidad. Las observadoras encuentran, en todas las sesiones, estrategias respecto a **diferentes formas de representación de la información** entre estas están: Power Point, videos con subtítulos, documentos impresos en lectura fácil, páginas web, explicación verbal, separadores, uso de imágenes, libros digitales, uso de ordenadores.

Tabla 51

*Citas más recurrentes de las fichas de observación de la categoría 2.1 opciones para percibir la información*

Número/tipo de sesión	Observador	Citas
S_3_DDHH	Power Point	



Número/tipo de sesión	Observador	Citas
<b>Tipo: Inclusión</b>	OBS_1	Material/hojas accesible información <b>Videos accesibles (escrito e imágenes)</b> Documento accesible de los derechos humanos/lectura fácil <b>hojas informativas</b> derechos de los infantes Indicación de una página web sobre la consulta de los derechos
	OBS_2	Introducción sobre los derechos humanos <b>Presenta un video</b> que explica sobre los derechos.
<b>S_14_Manejo_R. Digitales</b> <b>Tipo: inclusiva</b>	OBS_1	<b>Entrega una hoja informativa</b> a jóvenes PRINPAR sobre la sesión <b>Hoja informativa</b> sobre actividades <b>Apunta en la pizarra</b> aportes de cada grupo <b>Promueve la participación</b> de los estudiantes pidiendo ejemplos. Explica y usa imágenes sobre representación de la temática. <b>Power Point</b>
	OBS_2	Hoja explicativa lee sobre los deberes de los servicios sociales en lectura fácil Explicación del proceso que se realiza para desarrollar una investigación sobre un tema específico. <b>Explica con ejemplos reales</b> sobre el Grupo
<b>S_17_R. Búsqueda. Biblio</b> <b>Tipo: Especifica</b>	OBS_1	Ingreso del portal de la Universidad en el ordenador Cada participante tiene un ordenado
	OBS_2	Explica qué se hará en la sesión Power Point y apoyo con el sitio web
<b>S_22_Trabajo_equipo</b> <b>Tipo: Inclusiva</b>	OBS_1	introduce el tema de la sesión: La eutanasia, participan estudiantes universitarios y jóvenes PRINPAR.
	OBS_1	Explicación verbal sobre las actividades a desarrollar.

Número/tipo de sesión	Observador	Citas
		Presentación de video sobre la eutanasia por parte del primer grupo para introducir el tema.
		Explicación de la tarea en casa
	OBS_2	Explicación de lo que se realizaría
		Video sobre eutanasia

## 2.2 Opciones para el lenguaje y los símbolos

En esta subcategoría nos centramos en el análisis de aquellas estrategias que permiten la interacción de representaciones lingüísticas y no lingüísticas como complemento de la información, así como las representaciones que apoyen la comprensión de textos. En las fichas se exponen que los facilitadores ofrecieron: explicación verbal, apoyo de la palabra con texto escrito, lectura fácil, traducción de documento inglés-español, lectura fácil.

**Tabla 52**

*Citas más recurrentes de las fichas de observación de la categoría 2.1 opciones para percibir la información*

Número/tipo de sesión	Observador	Citas
<b>S_2_Resol_conflictos</b> Tipo: Inclusiva	OBS_1	Explicación de la dinámica grupal (no caerse en el “precipicio”)
	OBS_2	Escribir en un papel una palabra el significado de conflicto
<b>S_3_DDHH</b> Tipo: Inclusiva	OBS_1	Documento accesible de los derechos humanos/lectura fácil
<b>S_19_Rol_Usuario_SS.</b> Tipo: Inclusiva	OBS_2	Lectura fácil
<b>S_1_HHSS_amistad</b> Tipo: Específica	OBS_1	-Entrega de un artículo traducido “the meaning of clase friendship” y trabajado en lectura fácil para personas con discapacidad intelectual.

## 2.3 Opciones para la comprensión

En esta subcategoría se consideraron aquellas pautas que permita a los estudiantes activar los conocimientos previos, a destacar las ideas principales, uso de estrategias que desarrollen la cognición y la metacognición, así como otras funciones ejecutivas: memoria. En este caso, los facilitadores emplearon: indicaciones detalladas del proceso para buscar un libro en la biblioteca, hoja de ruta de las actividades, reflexión desde sus propias experiencias.

**Tabla 53**

*Citas más recurrentes de las fichas de observación de la categoría 2.1 opciones para percibir la información*

Número/tipo de sesión	Observador	Citas
<b>S_3_DDHH</b> Tipo: Inclusiva	OBS_1	Indicación de una página web sobre la consulta de los derechos
<b>S_17_R. Búsqueda. Biblio</b> Tipo: Inclusiva	OBS_1	<b>Explicación paso a paso</b> del portal de la biblioteca, el buscador.
<b>S_19_Rol_Usuario_SS. P2</b> Tipo: inclusiva	OBS_2	<b>Da una hoja con los temas que se van a tratar en clase.</b> Explica paso a paso lo que se hará Ejemplos adaptados
<b>S_7_DD_Part. Parte 2</b> Tipo: inclusiva	OBS_2	Explica el grupo de investigación en diversidad. Explica sobre el comité asesor y el trabajo que hace
<b>S_12_Autod_DD. P2</b> Tipo: Inclusiva	OBS_2	<b>Preparar la sesión para el día de mañana</b> sobre buenas experiencias y malas experiencias con el apoyo de los profesores.

***Recurrencia de la Categoría 2 Proporcionar múltiples formas de representación en los momentos de la sesión***

En esta segunda categoría **PROPORCIONAR MÚLTIPLES FORMAS DE REPRESENTACIÓN: PRINCIPIO 2** que incluye tres subcategorías se puede apreciar en la tabla 58 las recurrencias en el empleo de estrategias en los momentos de la sesión. Es así como en la subcategoría **2.1\_P2\_PERC\_INFORMACIÓN** el empleo de diferentes formas de representación es más recurrente al inicio de la sesión, siendo también una recurrencia importante en el desarrollo de la sesión. Le sigue la subcategoría **2.2\_P2 LENGUAJE SIMBOLOS**, esta subcategoría se emplea en mayor medida al inicio de las sesiones y por último el **2.3 P2 OPCIONES COMPRENSIÓN** al inicio de la sesión seguido del desarrollo de la sesión. Se puede identificar que los docentes proporcionan principalmente en el primer momento de la sesión con recursos que diversifican la presentación de la información tanto físicos, tecnológicos, visuales y lingüísticos.

**Tabla 54**

Recurrencia en los diferentes momentos de la sesión la categoría 1. Proporcionar múltiples formas de implicación

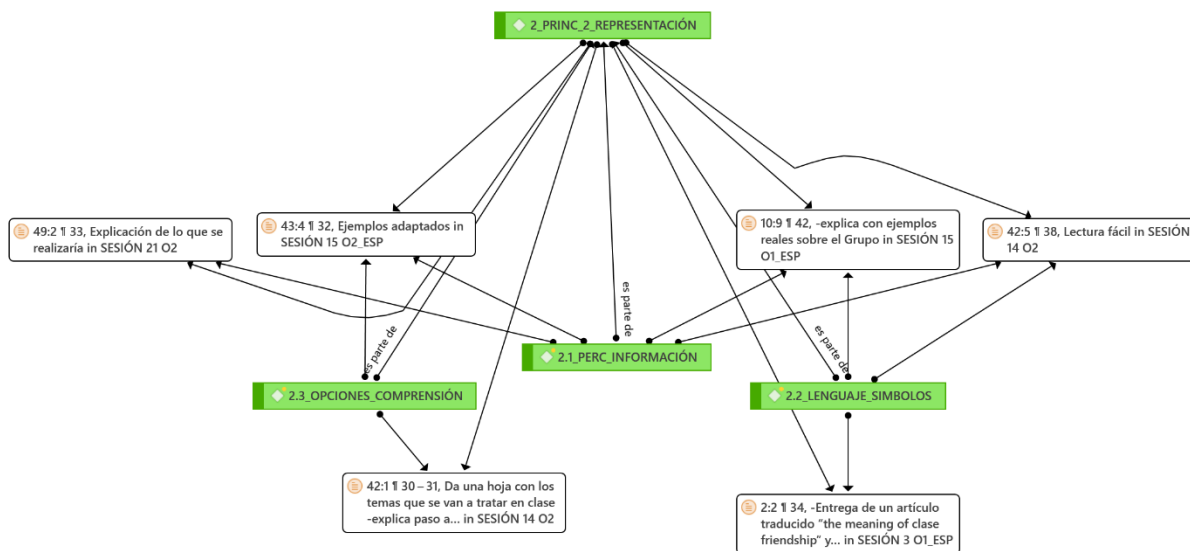
MOMENTOS DE LA SESIÓN	2.1 P2_PERC_INFORMACIÓN	2.2 P2 LENGUAJE SIMBOLOS	2.3 P2 OPCIONES_COMPRENSIÓN
INICIO	42	4	7
DESARROLLO	17	3	5
CIERRE	2	2	1

Recurrencia de estrategias por la Categoría 2 en los diferentes momentos de la sesión: inicio, desarrollo y cierre

En la figura se aprecia la red semántica de la categoría **PRINCIPIO 2: PROPORCIONAR MÚLTIPLES FORMAS DE REPRESENTACIÓN** y cómo esta se relaciona con las subcategorías. Del análisis y codificación se extraen las citas que mejor representan a cada categoría. La información presentada en el gráfico se realizó con la codificación de las fichas de las dos observadoras con apoyo del software ATLAS.ti v.23 ®.

Figura 36

Red semántica de la categoría múltiples formas de representación de las sesiones del Curso Formativo



### 6.6.1.3 PROPORCIONAR MÚLTIPLES FORMAS DE ACCIÓN Y EXPRESIÓN: PRINCIPIO 3

En esta categoría se focaliza en identificar estrategias didácticas sobre las múltiples formas de acción y expresión. Esta categoría muestra el cómo del aprendizaje en donde los estudiantes expresen de diferentes formas lo que ha aprendido. Se han analizado las respuestas a partir de tres subcategorías que está vinculadas con: 3.1) proporcionar múltiples medios físicos de acción, 3.2) proporcionar opciones para la expresión y

comunicación, 3.3) proporcionar opciones para las funciones ejecutivas. La información fue analizada empleando los siguientes códigos: 3.1\_MEDIOS\_FÍSICOS DE ACCIÓN, 3.2\_EXPRESIÓN\_COMUNICACIÓN, 3.3\_FUNCIONES\_EJECUTIVAS.

### 3.1 Opciones múltiples de medios físicos de acción

En esta subcategoría se ha caracterizado a citas relacionadas con los múltiples medios de acción para responder a lo aprendido, así como las diferentes posibilidades de interacción con materiales didácticos y el empleo de herramientas tecnológicas como complemento del aprendizaje. Las estrategias en esta subcategoría se centraron en: el empleo de ordenadores, practicar la retroalimentación, manipulación de material didáctico.

**Tabla 55**

*Citas más recurrentes de las fichas de observación de la categoría 3.1 Opciones múltiples de medios físicos de acción*

Número/tipo de sesión	Observador	Citas
<b>S_17_R. Búsqueda. Biblio Tipo: Específica</b>	OBS_1	Ingreso del portal de la Universidad en el ordenador
		Actividad: buscar un libro en el cercador, un libro para cada grupo
		Cada uno tiene un ordenador
		Búsqueda de libros en la biblioteca
<b>S_2_Resol_conflictos Inclusiva</b>	OBS_1	Coloca cintas en el piso para explicarlos de manera clara la dinámica
		Una hoja con tres preguntas para discutirlo en grupo/ el mismo grupo de la dinámica inicial
	OBS_2	Todos los estudiantes salen al patio

### 3.2 Opciones para la expresión y comunicación

En esta subcategoría se identificaron aquellas citas que estuvieron asociadas con las diferentes formas de comunicarse o expresar su aprendizaje por diferentes vías. Se observa si existió algún tipo de apoyo en el proceso de aprendizaje por parte de los formadores. Entre la caracterización de las citas identificadas se encontraron recurrencia en las siguientes estrategias y actividades: debate grupal, conversatorio, empleo de un vocabulario sencillo, empleo de ejemplos, preguntas.

**Tabla 56**

*Citas más recurrentes de las fichas de observación de la categoría 3.2 Opciones para la expresión y comunicación*

Número/tipo de sesión	Observador	Citas
<b>S_ 6_DD_Part.P 1</b> <b>Tipo: Inclusiva</b>	OBS_1	Discusión sobre los valores en trabajo grupal
<b>S_ 8_Valores personales</b> <b>Tipo: específica</b>	OBS_1	Se da la oportunidad a los estudiantes que expresen argumentos.
<b>S_23_Com.oral_crítica</b> <b>Tipo: Inclusiva</b>	OBS_1	Conversatorio sobre: cosas buenas y malas referente a experiencias que hayan tenido con educadores en diferentes espacios o sistemas educativos.
<b>S_19_Rol_Usuario_SS. P2</b> <b>Tipo: Inclusión</b>	OBS_2	Lenguaje mucho más fácil y mayor interacción. Usa ejemplos
<b>S_23_Com.oral_crítica</b> <b>Específica</b>	OBS_2	Debaten, comunican y opinan Preguntas para hacer un feedback

### 3.3 Opciones para las funciones ejecutivas

En esta subcategoría se ha caracterizado a citas relacionadas con opciones para las funciones ejecutivas que permitan guiar las metas personales de los estudiantes con indicaciones de lo que se va a realizar, motivar para la gestión del aprendizaje, entregar retroalimentación. Las citas coincidentes y más representativas para esta subcategoría se encontraron: la identificación de las ideas principales de una lectura, preguntas de reflexión, explicación de la actividad paso a paso

**Tabla 57**

*Citas más recurrentes de las fichas de observación de la categoría 3.2 Opciones para la expresión y comunicación*

Número/tipo de sesión	Observador	Citas
<b>S_ 1_HHSS_amistad</b> <b>Tipo: Específica</b>	OBS_1	Extraer ideas sobre la lectura
<b>S_ 8_Valores personales</b> <b>Tipo: Específica</b>	OBS_1	Se trabajan los valores personales sobre la decisión que se ha tomado en el grupo Preguntas concretas y reflexión grupal
<b>S_12_Autod_DD. P2</b> <b>Tipo: Específica</b>	OBS_1	Pide pensar alguna experiencia negativa sobre algún educador
<b>S_25_Lider_equipo</b> <b>Tipo: Inclusiva</b>	OBS_1	Explicación de la distribución de la Biblioteca para encontrar un libro.

Número/tipo de sesión	Observador	Citas
		Una reflexión final con grupos universitarios junto con las estudiantes PRINPAR.
<b>S_25_Lider_equipo</b> <b>Tipo: Inclusiva</b>	OBS_2	Técnicas de coach sobre los sueños, objetivos y dibujos que lo representen

***Recurrencia de estrategias por la Categoría 3 en los diferentes momentos de la sesión: inicio, desarrollo y cierre***

En esta tercera categoría **PROPORCIONAR MÚLTIPLES FORMAS DE ACCIÓN Y EXPRESIÓN: PRINCIPIO 3** que incluye tres subcategorías se puede apreciar en la siguiente tabla las recurrencias en el empleo de estrategias en los momentos de la sesión. Es así como en la subcategoría **3.1\_MEDIOS\_FÍSICOS DE ACCIÓN** el empleo de diferentes formas de representación es más recurrente el desarrollo de la sesión. Le sigue la subcategoría **3.2\_ P2\_ EXPRESIÓN COMUNICACIÓN**, esta subcategoría se emplea en mayor medida en el cierre las sesiones y por último el **3.3\_FUNCIONES EJECUTIVAS** en el desarrollo de la sesión. Se puede identificar que los docentes proporcionan principalmente en el desarrollo de la sesión por múltiples formas de acción y expresión.

**Tabla 58**

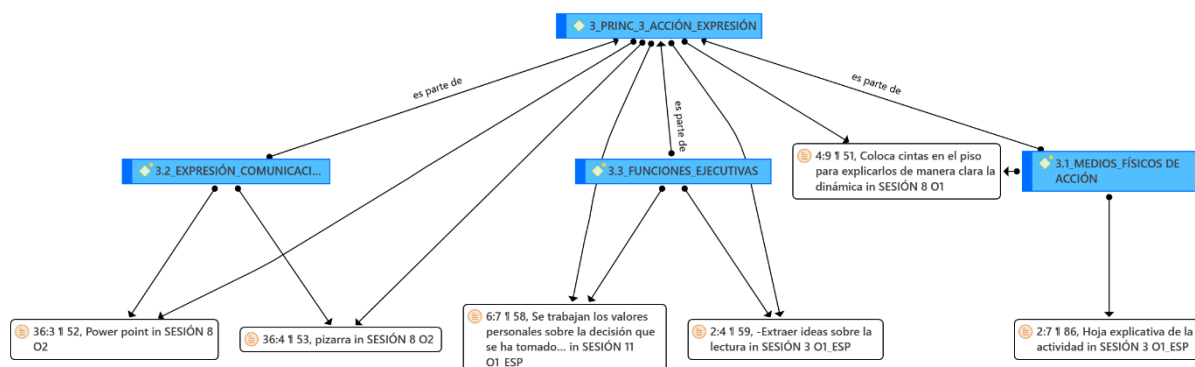
*Recurrencia en los diferentes momentos de la sesión la categoría 3 proporcionar múltiples formas de acción y expresión*

MOMENTOS DE LA SESIÓN	3.1 MEDIOS FÍSICOS DE ACCIÓN	3.2 EXPRESIÓN COMUNICACIÓN	3.3 FUNCIONES EJECUTIVAS
<b>INICIO</b>	3	4	4
<b>DESARROLLO</b>	6	5	16
<b>CIERRE</b>	2	6	6

En la figura se aprecia la red semántica de la categoría **PRINCIPIO 3: PROPORCIONAR MÚLTIPLES FORMAS DE ACCIÓN Y EXPRESIÓN** y cómo esta se relaciona con las subcategorías. Del análisis y codificación se extraen las citas que mejor representan a cada categoría. La información presentada en el gráfico se realizó con la codificación de las fichas de las dos observadoras con apoyo del software ATLAS.ti 23 ®.

**Figura 37**

Red semántica de la categoría múltiples formas de representación de las sesiones del Curso Formativo



### 6.6.1.4 EVALUACIÓN DE LAS SESIONES

En esta categoría se exponen las citas asociadas con la evaluación: 4.1) sugerencias de mejora para la sesión y, 4.2) Barreras en la sesión.

#### 4.1 Sugerencias de mejora para la sesión

Para la caracterización de esta subcategoría las observadoras a continuación de la sesión realizan las sugerencias en: emplear material de lectura a cada participante para garantizar la accesibilidad, hoja explicativa de las actividades, organización previa de estudiantes, asegurarse que todos hayan comprendido la actividad.

**Tabla 59**

*Citas recurrentes en la subcategoría SUGERENCIAS de la categoría 4. EVALUACIÓN DE LAS SESIONES*

Código/tipo de sesión	Observador	Citas
<b>S_1_HHSS_amistad</b> Tipo: específica	OBS_1	Se sugiere entregar el material de lectura a cada estudiante no sólo a un estudiante, esto podría ayudar a seguir la lectura a los demás integrantes del grupo
<b>S_1_HHSS_amistad</b> Tipo: específica	OBS_1	Se puede tomar sobre la hoja explicativa de esta sesión para indicar la tarea en casa para otras sesiones como estrategia. Se puede entregar otras herramientas para que los estudiantes puedan participar en el trabajo grupal, como escribir cada uno en un papel aparte las ideas y luego entregarlas al líder del grupo para que lo comparta con todos



Código/tipo de sesión	Observador	Citas
<b>S_ 8_Valores Personales</b> Tipo: específica	OBS_1	Previamente organizar grupos
<b>S_23_Com.oral_crítica</b> Tipo: Inclusiva	OBS_1	Se recomienda revisar previamente por parte de los estudiantes PRINPAR (poder revisar previamente) el tema a tratar en la sesión. Que se entregue el tema de debate antes para que puedan aportar mayoritariamente.
<b>S_ 1_HHSS_amistad</b> Tipo: Inclusiva	OBS_2	No acabaron de entender la actividad Falta acotar un poco más
<b>S_ 3_DDHH</b> Tipo: Inclusiva	OBS_2	Tener más organizado el tema de hacer los grupos
	OBS_2	Lenguaje más claro, hace participar a los alumnos, a ver preparado la dinámica

#### 4.2 Barreras en la sesión

En esta subcategoría, las observadoras indican que entre las barreras más recurrente en las sesiones fueron las estrategias para crear grupos de trabajo, el número de estudiantes en un aula y las barreras auditivas.

##### Tabla 60

*Citas recurrentes en la subcategoría BARRERAS de la categoría 4. EVALUACIÓN DE LAS SESIONES*

Número/tipo de sesión	Observador	Citas
<b>S_ 1_HHSS_amistad</b> Tipo: específica	OBS_1	El grupo formado por tres personas con discapacidad, específicamente con el diagnóstico del Trastorno del Espectro Autista presentan dificultad para poner en común sus opiniones o ideas en grupo.
	OBS_2	Al momento de hacer los grupos algunas personas con dificultades en las habilidades sociales han quedado apartadas.
<b>S_ 3_DDHH</b> Tipo: inclusiva	OBS_2	No se ha preparado la manera de hacer los grupos.
<b>S_ 3_DDHH</b> Tipo: inclusiva	OBS_2	Mucha gente y se sentaron al final
	OBS_2	Mucho ruido en el aula

Número/tipo de sesión	Observador	Citas
S_18_Org_S. Sociales. P1 Tipo: Inclusiva	OBS_2	Mucha información de golpe y se pueden perder

### 6.6.2 SÍNTESIS DEL ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LAS FICHAS DE OBSERVACIÓN

A continuación, se presentan las síntesis de los resultados de las fichas de observación trabajadas por las observadoras 1 y 2 en cada una de las sesiones descritas en el apartado anterior. Estas síntesis se presentan por cada una de las categorías que comportó dicha observación.

El análisis de los resultados se organizó en tres categorías: **Categoría 1** *Proporcionar múltiples formas de implicación*, **Categoría 2** *Proporcionar múltiples formas de representación*, **Categoría 3** *Proporcionar múltiples formas de acción y expresión*, **Categoría 4** *evaluación de la sesión*. De estas categorías, en las primeras tres, se identificó el empleo de estrategias didácticas pensadas en la representación de la información del docente hacia la clase.

### SECCIÓN 3 LAS FICHAS DE EVALUACIÓN POR PARTE DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL DE LAS SESIONES LLEVADAS ADELANTE EN EL CURSO FORMATIVO, REALIZADAS DURANTE LA APLICACIÓN DEL PROYECTO PILOTO

#### RESULTADOS DEL ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LAS SESIONES POR LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

A continuación, se presentan los resultados correspondientes a la categoría de la evaluación comprensiva del desarrollo de las sesiones con tres subcategorías que se relacionan con el Diseño Universal para el aprendizaje: **1)** formas de presentar la información; **2)** formas de motivación; **3)** formas de acción y expresión; **4)** satisfacción de las estrategias empleadas y **5)** sugerencias para el desarrollo de las sesiones.

El cuestionario comportó 7 preguntas, de ellas las 5 primeras son preguntas cerradas con los siguientes criterios: *totalmente de acuerdo*, *de acuerdo* y *poco de acuerdo*; y las dos últimas preguntas son de orden abierta vinculadas con sugerencias de cambio o ajustes en las sesiones. Para la elaboración de las preguntas se ha considerado el uso de vocabulario sencillo y accesible para las personas con discapacidad intelectual.

**Tabla 61**

*Subcategorías y preguntas del cuestionario para la evaluación del desarrollo de las sesiones*

Subcategoría	Preguntas
Formas de presentar la información por los profesores a los estudiantes.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Entiendo al profesor o profesora?</li> <li>2. ¿Los materiales son fáciles de entender?</li> <li>3. ¿Me sentí a gusto en la sesión?</li> </ol>

Formas de implicancia, interés y motivación	4. ¿He podido relacionarme con mis compañeros?
Formas de acción y expresión de los aprendizajes.	5. ¿Me agradaron las actividades que se realizaron en la sesión?
Satisfacción de las estrategias empleadas	6. ¿Qué actividad me ha agradado más?
Sugerencias por el desarrollo de las sesiones	7. ¿Qué les aconsejaría a los profesores?

Los cuestionarios fueron completados por las personas con discapacidad intelectual que asistieron a las sesiones: inclusivas y específicas del *Curso Formativo en el Desarrollo de competencias sociales, digitales y de emprendimiento*. La aplicación de los cuestionarios se realizó al final de cada sesión con el afán de recoger criterios para mejoras y ajustes en el proceso de la aplicación; el momento de la evaluación se desarrolla en la tutoría de acompañamiento en el que la investigadora realizó en encuentros presenciales de corta duración (20-30 minutos) en las instalaciones de la Universidad de Girona al finalizar la jornada del curso.

Se captaron 304 respuestas de las personas con discapacidad intelectual en las 25 sesiones que comportó el programa que corresponde al 100% de respuestas de la asistencia que tuvieron dichas sesiones. En la siguiente tabla se presentan a modo resumen las sesiones específicas (7) y el número de sesiones inclusivas (18) con los códigos de las sesiones y las competencias que corresponde cada una.

**Tabla 62**

*Sesiones del Curso Formativo: competencia, código, nombre y tipo de sesión*

Competencia	Nº	Código	Nombre de la sesión	Tipo de sesión	
Competencia social	Relaciones interpersonales	1	S_1_E	Las habilidades sociales en el contexto de la amistad.	Específica
		2	S_2_I	Resolución de conflictos.	Inclusiva
		3	S_3_I	Derechos Humanos.	Inclusiva
		4	S_4_I	Participación en espacios deportivos.	Inclusiva
		5	S_5_I	Participación en espacios deportivos.	Inclusiva
		6	S_6_I	Derechos y participación social.	Inclusiva
		7	S_7_I	Derechos y participación social.	Inclusiva
	Relaciones intrapersonales	8	S_8_E	Valores personales y sociales.	Específica
		9	S_9_I	Habilidades para la vida	Inclusiva
		10	S_10_E	Habilidades para la vida: Seguridad y prevención de accidentes	Específica
		11	S_11_I	La autodefensa en el contexto del ejercicio de los derechos.	Inclusiva
		12	S_12_I	La autodefensa en el contexto del ejercicio de los derechos	Inclusiva
		13	S_13_I	Introducción a recursos digitales	Inclusiva

Competencia de emprendimiento y trabajo en equipo.	14	S_14_I	Manejo y gestión de recursos digitales	Inclusiva
	15	S_15_E	Explorar habilidades con recursos digitales.	Específica
	16	S_16_E	Explorar habilidades con recursos digitales.	Específica
	17	S_17_E	Recursos de búsqueda	Específica
	18	S_18_I	Organización de los servicios sociales	Inclusiva
	19	S_19_I	Rol de los usuarios en los servicios sociales.	Inclusiva
	20	S_20_I	Procesos de transición. Parte 1	Inclusiva
	21	S_21_I	Dispositivos y soportes en los procesos de transición. Parte 2	Inclusiva
	22	S_22_I	Trabajo en equipo	Inclusiva
	23	S_23_I	Comunicación oral y capacidad crítica	Inclusiva
	24	S_24_E	Servicios a la comunidad a través del voluntariado.	Específica
	25	S_25_I	Habilidades vinculadas al liderazgo y al trabajo en equipo	Inclusiva

Es importante mencionar que el número de las personas inscritas en el Curso de Formación fueron de 14, pero por oportunidades laborales la asistencia de dos de ellos fue irregular después de las cuatro primeras sesiones, con una participación más regular de 12 participantes que culminaron el Curso Formativo.

**Tabla 63**

*Número de sesiones específicas e inclusivas por sesión y competencia*

Tipo de sesión	Número de sesiones	Código de sesión				Competencia
Específica	7	S_1_E	S_8_E	S_10_E	Social	
		S_15_E	S_16_E	S_17_E	Digital	
		S_21_E			Emprendimiento	
Inclusiva	18	S_3_I	S_4_I	S_5_I	S_6_I	Social
		S_7_I	S_9_I	S_11_I	S_12_I	
		S_13_I	S_14_I			Digital
		S_18_I	S_19_I	S_20_I	S_21_I	Emprendimiento
		S_22_I	S_23_I		S_25_I	

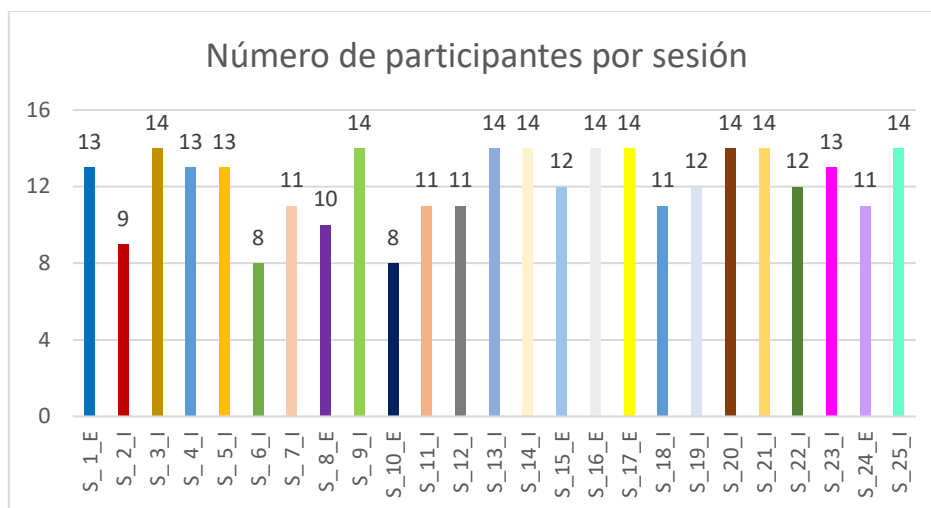
Para la presentación de los resultados se realiza un conteo y sumatoria de asistencias por cada sesión de clase. En la parte inferior de la Figura 29 se encuentra la nomenclatura de la sesión y el tipo de cada uno: específica o inclusiva, en cada barra de diferente color se indica el número de participantes considerando que la totalidad de

asistencia es de 14 participantes con la particularidad comentada en el anterior párrafo respecto a la irregularidad de dos estudiantes.

Con esta información se obtuvo que la media de participantes es de 12 por las 25 sesiones, con un 92,68% de asistencia.

**Figura 38**

*Número de asistentes por sesión en el Curso Formativo en Desarrollo de Competencias sociales, digitales y emprendimiento*



*Nota.* Se puede apreciar que, de un total de 25 sesiones, 9 de estas tienen una participación absoluta por 14 personas con DI, 3 del total de sesiones tiene una participación de 13 personas con DI, 12 participantes en otras 3 sesiones, 11 participantes en 5 sesiones del curso, en una sesión con 10 participantes, otra sesión contó con 9 participantes y en dos sesiones se contó con 8 participantes.

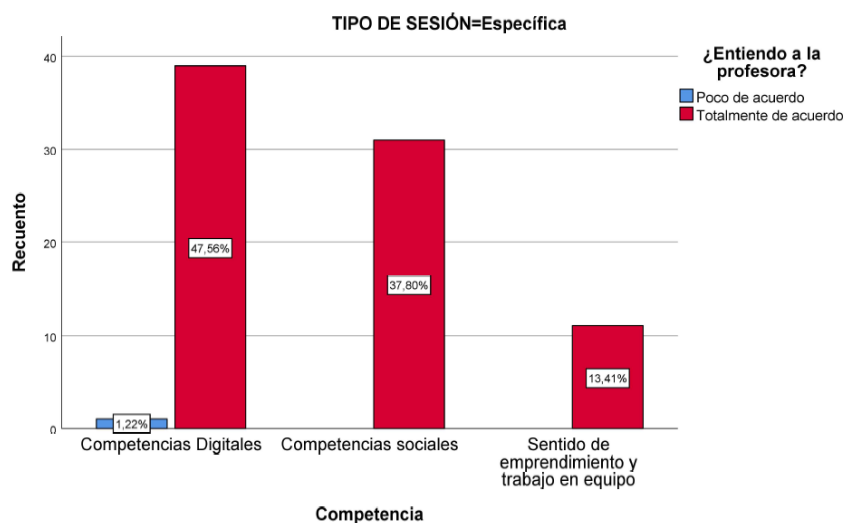
Seguidamente se presentan los resultados a partir de las primeras cinco preguntas del cuestionario: **1)** ¿entiendo al profesor o profesora?, **2)** ¿los materiales son fáciles de entender?, **3)** ¿me sentí a gusto en la sesión?, **4)** ¿he podido relacionarme con mis compañeros?, **5)** ¿me agradaron las actividades que se realizaron en la sesión?, **6)** ¿qué actividad me ha agradado más?, **7)** ¿qué les aconsejaría a los profesores?, tipos de sesiones específica o inclusiva y competencias que comprenden digital, social y emprendimiento. En cada apartado se irá contrastando con el principio del Diseño Universal para el Aprendizaje que corresponde a cada pregunta.

### **PRIMERA PREGUNTA**

En la Figura 39 se muestra los resultados de percepciones referidas al compendio de las sesiones específicas (7) de la primera pregunta **¿entiendo al profesor o profesora?** Esta pregunta se asocia directamente con el principio de representación del Diseño Universal para el Aprendizaje que refiere a las formas de presentar la información por los profesores a los estudiantes que corresponde a la categoría **6.1. Formas de presentar la información.**

Figura 39

Respuestas de las sesiones específicas de la pregunta: ¿entiendo a la profesora o profesor?



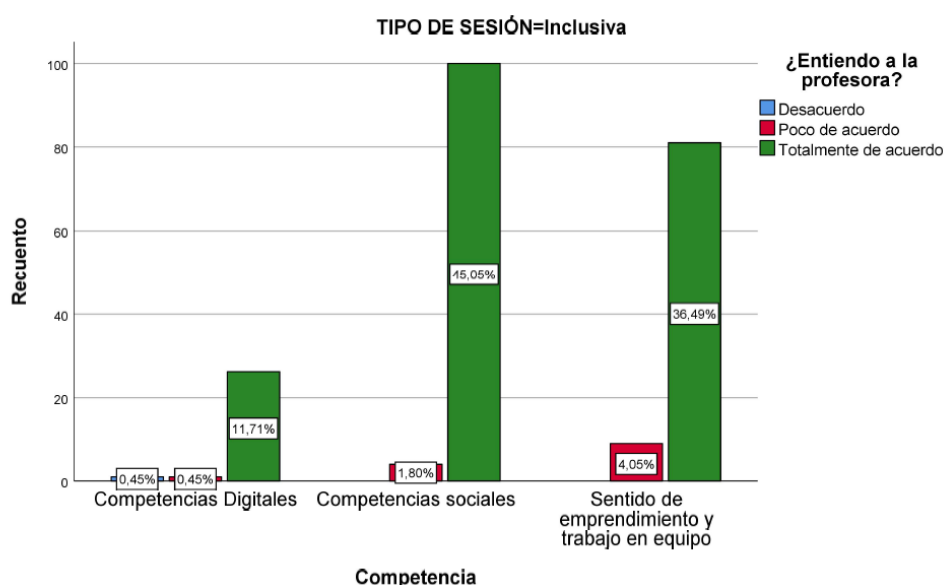
*Nota.* en la Figura 39 se aprecia que el *criterio totalmente de acuerdo* (en columnas de color rojo) se presenta con mayor porcentaje en cada una de las competencias alcanzando un porcentaje global de 98,77%, lo que indica que la percepción es dominante en las tres competencias. Es necesario hacer notar que en la *Competencia digital* existe un pequeño porcentaje (en columna azul) que perciben estar poco de acuerdo sobre la comprensión de lo trabajado por el profesor.

**Debido a la extensión del gráfico, este se presenta en la siguiente página para facilitar su visualización y comprensión.**

En la Figura 40 se muestra los resultados de percepciones referidas al compendio de las sesiones inclusivas (18) de la primera pregunta **¿entiendo a la profesora o profesor?**

**Figura 40**

Respuestas de las sesiones inclusivas de la pregunta: ¿entiendo a la profesora o profesor?



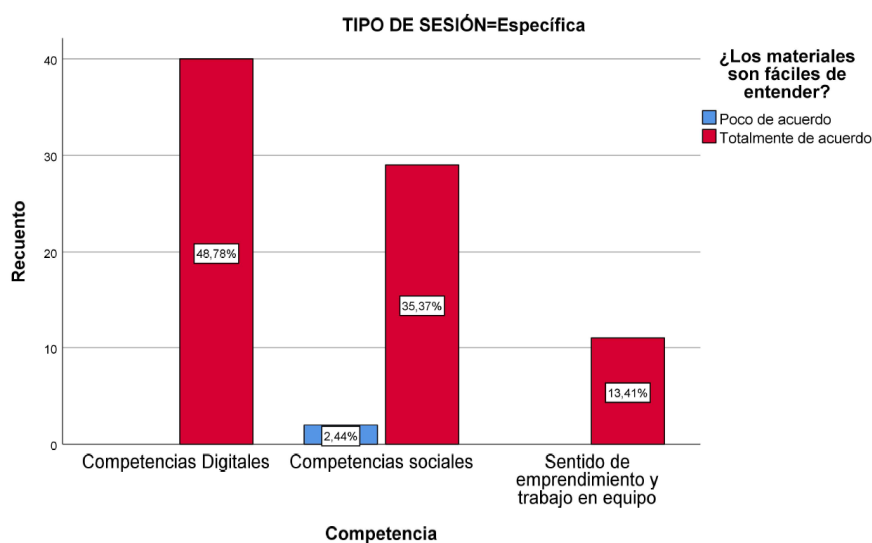
**Nota.** en la Figura 40 se aprecia que el *Criterio totalmente de acuerdo* (en columnas de color verde) se presenta con mayor porcentaje en cada una de las competencias alcanzando un porcentaje global de 92,25%, lo que indica que la percepción es dominante en las tres competencias. Es necesario hacer notar que en las tres competencias existe un porcentaje 6,3% (en columna roja) que perciben estar poco de acuerdo sobre la comprensión de lo trabajado por el profesor y un 0,45% en estar en desacuerdo.

## SEGUNDA PREGUNTA

En la figura se muestra los resultados de percepciones referidas al compendio de las sesiones específicas (7) de la tercera pregunta **¿los materiales son fáciles de entender?** Esta pregunta se asocia con el principio de representación del Diseño Universal para el Aprendizaje que refiere a múltiples formas de presentar la información y su fácil acceso para todos los estudiantes que corresponde a la categoría **6.1. Formas de presentar la información.**

Figura 41

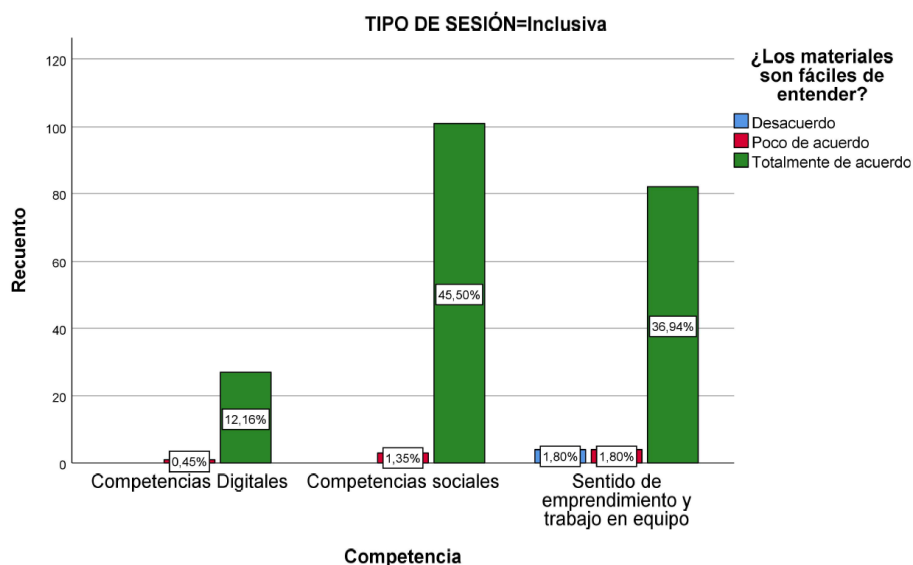
Respuestas de las sesiones específicas de la pregunta: ¿los materiales son fáciles de entender?



Nota. Se aprecia que el criterio *Totalmente de acuerdo* (en columnas de color rojo) se presenta con mayor porcentaje en cada una de las competencias alcanzando un porcentaje global de 97,56%, lo que indica que la percepción es dominante en las tres competencias. Es necesario hacer notar que en la competencia social existe un mínimo porcentaje de 2,44% (en columna de color azul) que perciben estar poco de acuerdo sobre la accesibilidad de los recursos empleados en la sesión.

Figura 42

Respuestas de las sesiones inclusiva de la pregunta: ¿los materiales son fáciles de entender?



Nota. en la Figura 42 se aprecia que el criterio *Totalmente de acuerdo* (en columnas de color verde) se presenta con mayor porcentaje en cada una de las competencias alcanzando un porcentaje global de 97,56%, lo que indica que la percepción es



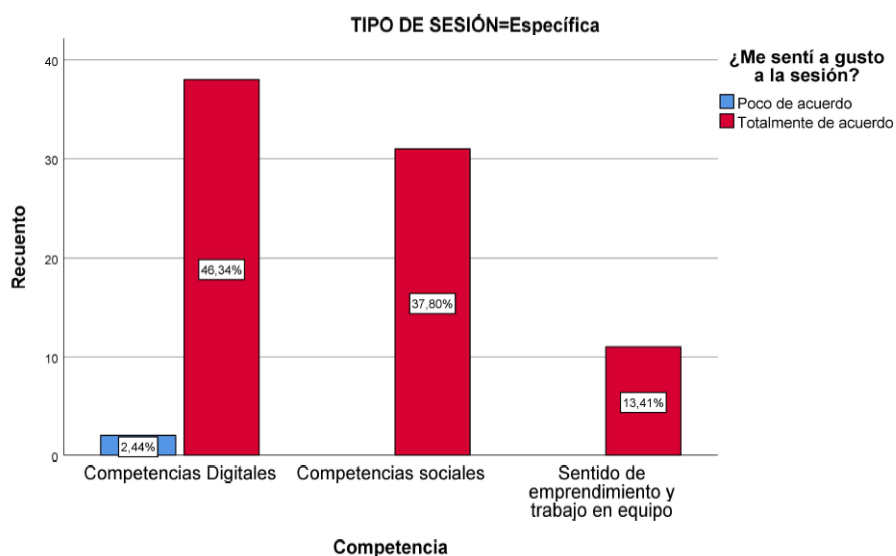
dominante en las tres competencias. Es necesario hacer notar que en la competencia social existe un mínimo porcentaje de 2,44% (en columna rojo) que perciben estar poco de acuerdo sobre la accesibilidad de los recursos empleados en la sesión y en desacuerdo un 1,80%.

### TERCERA PREGUNTA

En la Figura 43 se muestra los resultados de percepciones referidas al compendio de las sesiones específicas (7) de la tercera pregunta **¿me sentí a gusto en la sesión?** Esta pregunta se asocia con el principio de motivación del Diseño Universal para el Aprendizaje que refiere a las formas de implicancia, interés y motivación por los estudiantes para el desarrollo de las tareas.

**Figura 43**

*Respuestas de las sesiones específicas de la pregunta: ¿me sentí a gusto en la sesión?*

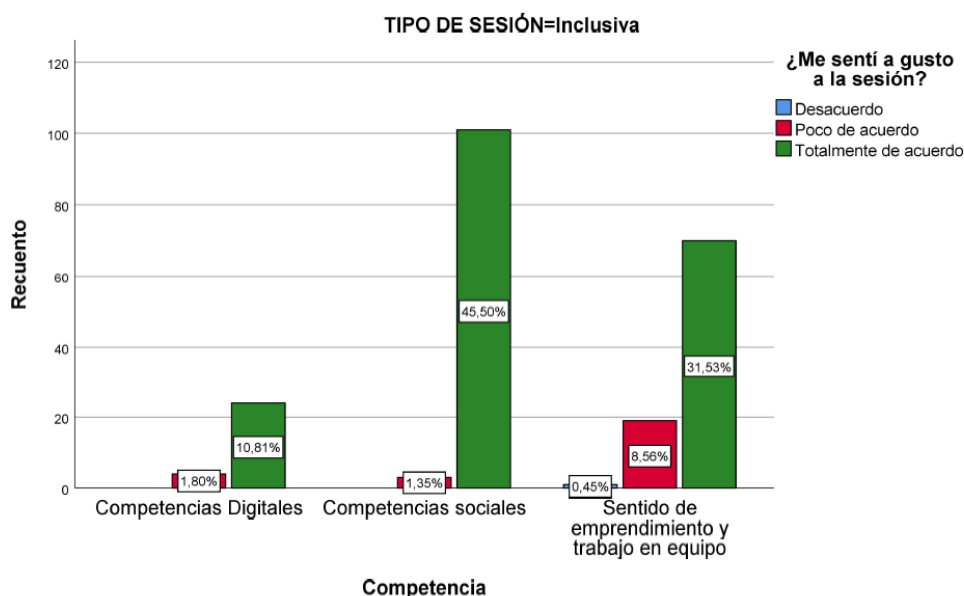


*Nota.* en la Figura se aprecia que el *Criterio totalmente de acuerdo* (en columnas de color rojo) se presenta con mayor porcentaje en cada una de las competencias alcanzando un porcentaje global de 99,55%, lo que indica que la percepción es dominante en las tres competencias. Es necesario hacer notar que en la competencia digital existe un porcentaje 2,44% (en columna de color azul) que perciben estar poco de acuerdo sobre la segunda pregunta del cuestionario.

En la Figura 44 se muestran los resultados de percepciones referidas al compendio de las sesiones inclusivas (18) de la tercera pregunta **¿me sentí a gusto en la sesión?**

**Figura 44**

*Respuestas de las sesiones inclusivas de la pregunta: ¿me sentí a gusto en la sesión?*



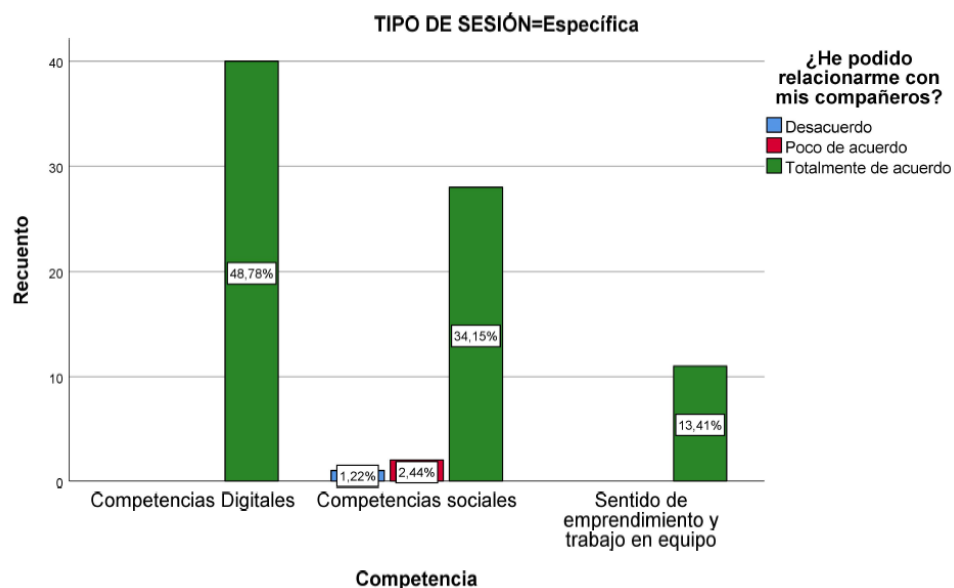
*Nota.* en la Figura se aprecia que el *Criterio totalmente de acuerdo* (en columnas de color verde) se presenta con mayor porcentaje en cada una de las competencias alcanzando un porcentaje global de 87,84%, lo que indica que la percepción es dominante en las tres competencias. Es necesario hacer notar que en las tres competencias existe un porcentaje 11,7% (en columna de color rojo) que perciben estar poco de acuerdo sobre el sentirse a gusto en la sesión y un 1,80% en estar en desacuerdo.

#### CUARTA PREGUNTA

En la Figura 45 se muestra los resultados de percepciones referidas al compendio de las sesiones específicas (7) de la cuarta pregunta **¿he podido relacionarme con mis compañeros?** Esta pregunta se asocia con el principio de motivación del Diseño Universal para el Aprendizaje que refiere a las formas de implicancia, interés y motivación por los estudiantes para el desarrollo de las tareas de forma grupal así también al principio de acción y expresión al momento de resolver problemas que se desarrollen en el grupo.

Figura 45

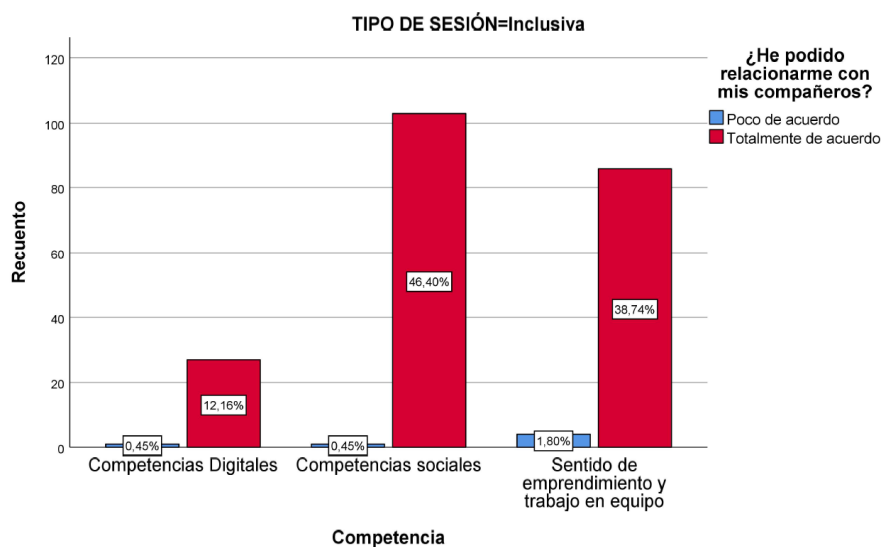
Respuestas de las sesiones específicas de la pregunta: ¿he podido relacionarme con mis compañeros?



**Nota.** en la Figura 45 se aprecia que el *Criterio totalmente de acuerdo* (en columnas de color verde) se presenta con mayor porcentaje en cada una de las competencias alcanzando un porcentaje global de 96,34%, lo que indica que la percepción es dominante en las tres competencias. Es necesario hacer notar que en las sesiones de la competencia social existe un porcentaje de 2,44% (en columna de color rojo) que perciben estar poco de acuerdo sobre el sentirse a gusto en la sesión y un 1,2% en estar en desacuerdo (columna de color azul).

Figura 46

Respuestas de las sesiones inclusivas de la pregunta: ¿he podido relacionarme con mis compañeros?



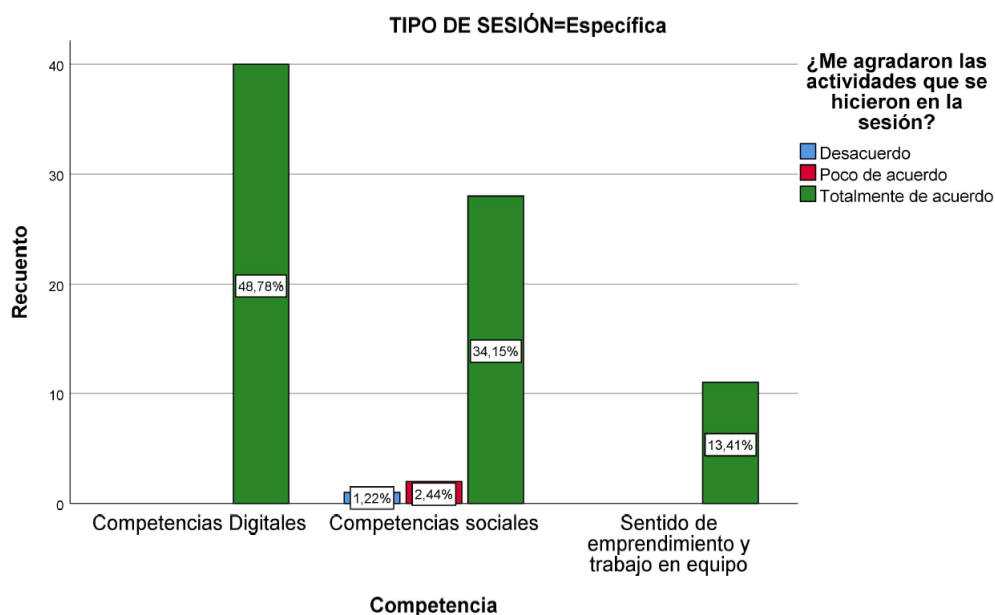
**Nota.** en la Figura 46 se aprecia que el criterio *Totalmente de acuerdo* (en columnas de color rojo) se presenta con mayor porcentaje en cada una de las competencias alcanzando un porcentaje global de 97,3%, lo que indica que la percepción es dominante en las tres competencias. Es necesario hacer notar que en las sesiones de las tres competencias existe un porcentaje de 2,7% (en columna de color azul) que perciben estar poco de acuerdo sobre las oportunidades de relacionarse con sus compañeros.

### QUINTA PREGUNTA

En la Figura 47 se muestra los resultados de percepciones referidas al compendio de las sesiones específicas (7) de la quinta pregunta **¿me agradaron las actividades que se hicieron en la sesión?** Esta pregunta se asocia con el tercer principio sobre formas de acción y expresión de los aprendizajes.

**Figura 47**

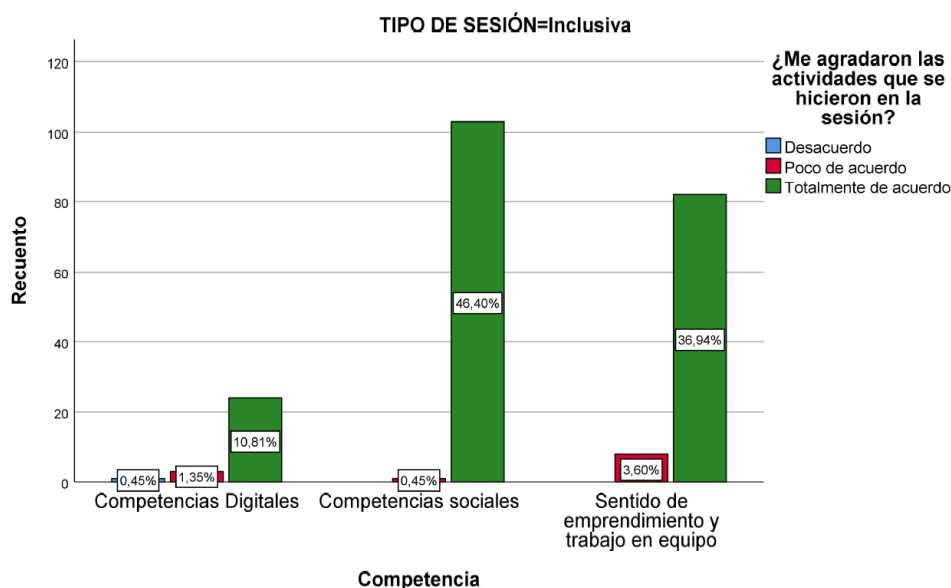
*Respuestas de las sesiones específicas de la pregunta: ¿me agradaron las actividades que se hicieron en la sesión?*



**Nota.** en la Figura 47 se aprecia que el criterio *Totalmente de acuerdo* (en columnas de color verde) se presenta con mayor porcentaje en cada una de las competencias alcanzando un porcentaje global de 96,34%, lo que indica que la percepción es dominante en las tres competencias. Es necesario hacer notar que en la competencia social existe un mínimo porcentaje de 2,44% (en columna de color rojo) que perciben estar poco de acuerdo y un 1,22% percibe estar en desacuerdo respecto al agrado de las actividades.

Figura 48

Respuestas de las sesiones inclusivas de la pregunta: ¿me agradaron las actividades que se hicieron en la sesión?



**Nota.** en la Figura 48 se aprecia que el criterio *Totalmente de acuerdo* (en columnas de color verde) se presenta con mayor porcentaje en cada una de las competencias alcanzando un porcentaje global de 96,34%, lo que indica que la percepción es dominante en las tres competencias. Es necesario hacer notar que en la competencia social existe un mínimo porcentaje de 2,44% (en columna de color rojo) que perciben estar poco de acuerdo y un 1,22% percibe estar en desacuerdo respecto al agrado de las actividades.

Posteriormente que las personas con DI completaran las cuatro primeras interrogantes del cuestionario, la investigadora, quien llevó el proceso de **tutoría de acompañamiento** recoge las percepciones de los estudiantes con dos preguntas de orden abierta: **¿qué actividad me ha agradado más?** y **¿qué aconsejarías a la profesora o profesor para las próximas sesiones?** La investigadora lanza la pregunta al grupo y registra las respuestas de los participantes. La tutoría de acompañamiento tuvo una duración entre 20 a 30 minutos. Las respuestas captadas son transcritas y analizadas por la investigadora que luego son enviadas por correo electrónico a los profesores universitarios con las observaciones de mejora tomados en la tutoría de acompañamiento, para que de esta manera los profesores pudieran realizar las mejoras, ver en la Figura 49. En algunos casos se ha requerido el acompañamiento de forma presencial por parte de los profesores para la entrega de sugerencias que concierne a las estrategias para la próxima sesión.

## Figura 49

### *Evaluación del desarrollo de la sesión. Captura de correo electrónico enviado a profesores del Curso Formativo*



## SEXTA PREGUNTA

A continuación, se muestra los resultados de percepciones referidas a las 25 sesiones de la sexta pregunta **¿qué actividad me ha agradado más?** Esta pregunta se plantea para indagar información sobre las estrategias que se hayan propuesto por los profesores durante la sesión y que pueden ser replicadas en las próximas sesiones o versiones del programa.

Las respuestas de las personas con discapacidad intelectual se centraron en indicar que las estrategias, actividades y recursos empleadas en las sesiones que captaron mayor interés de los participantes están en: i) el planteamiento de preguntas al gran grupo, ii) trabajos en equipo, iii) cuestionario con preguntas trampa, iv) proporcionar opciones para elegir las actividades, v) la gamificación, vi) compartir experiencias con los pequeños grupos, vii) responder preguntas en plataformas digitales, viii) permitir compartir la propia opinión, ix) la explicación con apoyo de imágenes, x) actividades apoyadas con la tecnología, xi) diferentes ambientes de aprendizaje. En seguida se presenta una muestra de las percepciones de las personas con DI:

PCDI\_07: "Me ha gustado cómo explicaban y cómo nos preguntaban si no entendíamos las cosas, que sigan así."

PCDI\_10: "Un grupo ha ganado pero el premio a estado para todos."

PCDI\_11: "Que pongan otros ejemplos"

PCDI\_06: "Los videos porque a través de ellos podían ver que hacían"

PCDI\_08: "La actividad con el ordenador"

PCDI\_14: "La salida al pasillo para ver los códigos QR con las redes sociales y la explicación."

## SÉPTIMA PREGUNTA

Por último, se muestran los resultados de percepciones referidas a las 25 sesiones de la séptima pregunta **¿qué aconsejarías a la profesora o profesor para las próximas sesiones?** Esta pregunta corresponde a la subcategoría de *sugerencias para el desarrollo de las sesiones*.

En el caso de las personas con discapacidad intelectual entre los aspectos que sugieren para la mejora y o continuidad de estrategias efectivas se encontró: i) ejemplificar los conceptos, ii) explicar de una forma más pausada, iii) entregar más ejemplos en la explicación, iv) emplear información oral, v) emplear material concreto, vi) usar el tamaño de la letra más grande, vii) procurar ser precisos en las instrucciones y viii) emplear más la tecnología digital. En seguida se presenta una muestra de las percepciones de las personas con DI:

PCDI\_02: "Ejemplificar los conceptos"

PCDI\_05: "Que no vaya tan rápido y deje más tiempo, habla muy rápido"

PCDI\_07: "Que la letra fuera mayor (Power Point y documento) y poner algunos ejemplos más"

PCDI\_10: "Que explique más despacio"

PCDI\_08: "Que pongan una mejor información oral"

PCDI\_13: "Dar otros materiales y más información con más ejemplos"

PCDI\_11: "Poner más ejemplos y no hable tanto, que sea más concreto"

PCDI\_07: "Hacer más actividades con el ordenador"

PCDI\_12: "Que sea así porque me gustó la explicación, el vídeo de aplicación y si se puede poner algunos ejemplos."

PCDI\_04: "Continúe con la explicación adaptada de la forma que yo si entiendo"

Así también pudo captarse la percepción de los estudiantes respecto a la satisfacción de las mejoras que ya pudieron vivenciar en la sesión: "Entendí mejor en esta sesión que en la anterior".

## SÍNTESIS DE LOS RESULTADOS CAPTADOS EN EL CUESTIONARIO SOBRE LA EVALUACIÓN DEL DESARROLLO DE LAS SESIONES

Los resultados en general se puede apreciar una percepción altamente positiva de la evaluación del desarrollo que se muestra en las representaciones gráficas con el criterio *totalmente de acuerdo* con las estrategias didácticas y actividades propuestas por los profesores. Así también explican cuáles de estas estrategias fueron las más pertinentes de acuerdo con la percepción de las personas con discapacidad intelectual, las más recurrentes fueron el trabajo en equipo, la explicación de instrucciones de forma clara, concreta y el empleo de imágenes, uso de la tecnología, el empleo de otros ambientes de aprendizaje.

Finalmente, las sugerencias desde la percepción de las personas con discapacidad sobre las estrategias empleadas por los profesores en las sesiones. Estas percepciones

se centraron en continuar con el uso de aquellas que han sido exitosas en la primera sesión, así como sugerencias de mejora para las próximas sesiones que estuvieron vinculadas con: explicación verbal más pausada, empleo de las tecnologías, emplear el tamaño de letra mayor.

#### **SECCIÓN 4 SE PRESENTAN LOS RESULTADOS DEL CUESTIONARIO APLICADO A MENTORES Y MENTORADOS, EL MOMENTO DE RECOLECCIÓN CORRESPONDIÓ DESPUÉS DE LA APLICACIÓN DEL PROYECTO PILOTO**

##### **RESULTADOS DEL ANÁLISIS DEL FUNCIONAMIENTO DEL PLAN DE MENTORÍA**

En este apartado se expone la evaluación del funcionamiento de la mentoría. Se realiza a través de las reuniones de seguimiento y mediante el análisis de contenido de los Diarios de Mentorías y del cuestionario final que rellenan mentores y mentorados. Siguiendo las orientaciones de Jones, M. M., y Goble, Z. (2012) para la evaluación de programas de mentoría se elaboran dos cuestionarios, uno para las mentoras y el segundo para los mentorados, organizados alrededor de los mismos ejes temáticos:

- Breve descripción de los encuentros/reuniones realizadas (número, espacio, medio...)
- Apoyo ofrecido/recibido
- Impacto de la mentoría en la participación universitaria
- Aprendizajes realizados a nivel profesional (mentoras) y personal (mentoras y mentorados)
- Expectativas iniciales sobre la mentoría y valoración de los resultados percibidos con relación a aquellas.
- Sugerencias de mejora en cuanto a reclutamiento de mentores, formación y seguimiento del programa.

Se dispone de datos de 10 de los participantes del programa y de 10 mentoras. Seguidamente se exponen los resultados del análisis del cuestionario y de las fichas de registro de las mentorías.

##### **6.8.1.1 Valoración de las mentoras sobre el programa de mentoría.**

A lo largo del desarrollo del programa se han combinado **encuentros** presenciales y virtuales. Se han realizado encuentros colectivos, con más de una mentora y más de un mentorado. Algunos de los encuentros han tenido lugar mientras comían o en el bar. Sólo en casos se indica haber realizado pocos encuentros por escaso interés de los mentorados. Se han realizado un mínimo de dos o tres reuniones físicas (en dos casos sólo uno y contactos más frecuentes por WhatsApp®).

**Tabla 64**

*Fuente para la valoración del proceso de mentoría*

<b>Fuente de información</b>	<b>Actores</b>	<b>Cantidad de instrumentos</b>	<b>Momento de aplicación</b>
------------------------------	----------------	---------------------------------	------------------------------



Cuestionario sobre el desarrollo del Plan de Mentoría	Mentoras Mentorado	1	Después de la aplicación del proyecto piloto
---	--------------------	---	--

### 6.8.1.2 Apoyo brindado a los mentorados

En cuanto al **apoyo ofrecido**, a través del registro de las mentorías y de la información anotada en los cuestionarios, destaca el apoyo social (interacción social) y emocional (hablan de cómo se encuentran, como se sienten). En algunos casos, también informacional (ayuda para orientarse en los espacios universitarios).

MENT\_UNI\_01: “Creo que el apoyo que he ofrecido ha sido más emocional y social, hablábamos mucho de gustos, aficiones (...). También alguna información, hablábamos de clases y si no lo entendían, como también les enseñamos la universidad y las clases para que no se perdiesen”

MENT\_UNI\_08: “Encuentro que fue un apoyo social más que nada ya que compartimos experiencias y jugamos mucho. También un soporte emocional”

MENT\_UNI\_04: “Soporte más social”

### 6.8.1.3 Estrategias empleadas en la mentoría

Las mentoras indican haber utilizado las siguientes **estrategias**: escucha activa, empatía y conversación. Es necesaria la escucha para saber qué les gusta y poder hacer cosas conjuntamente. Indican haber realizado algunos juegos grupales con otros pares de mentores y mentorados para conocerse mejor. También han utilizado límites en ciertos temas para clarificar de qué temas hablar y qué temas no. El respeto mutuo es básico en la interacción.

MENT\_UNI\_01: “Creo que la herramienta básica que he usado ha sido la conversación y la escucha. Hemos hablado mucho y creo que hemos escuchado para saber qué es lo que más les agradaba y poder hacer cosas juntos, pero para hacer eso como que al principio era muy tímidos, hemos utilizado el juego, de esta manera nos divertíamos y rompíamos el hielo, aparte creo que funcionó mucho por hacernos ver a todos por igual sin diferencias”

MENT\_UNI\_06: “He intentado mantener contacto vía WhatsApp® y las veces que hemos quedado le he preguntado su opinión”

### 6.8.1.4 Beneficios de la mentoría

Respecto a los **aprendizajes** adquiridos a través de la experiencia de mentoría, las mentoras indican haber desarrollado las siguientes **competencias profesionales**: mejor conocimiento de la realidad que viven las personas con discapacidad intelectual; potenciar habilidades profesionales como la empatía, paciencia, escucha activa, comunicación oral, así como habilidades sociales y relacionales con personas con discapacidad intelectual. También indican haber creado vínculos, y desarrollar el apoyo y acompañamiento desde una mirada no paternalista o “médica”.

MENT\_UNI\_01: “Como competencias profesionales creo que he conseguido entender el ámbito en vivenciar y me ha permitido conocer la realidad y cómo afrontar diferentes situaciones”.

MENT\_UNI\_04: “Sobre todo escucharlos activamente y con empatía ya que si ven y sienten que le escuchas tienen más confianza y sobre todo se abren a ti”

En cuanto a las **competencias personales**, algunas mentoras han indicado que la experiencia les ha ayudado a aprender a no estigmatizar a las personas con discapacidad

MENT\_UNI\_12: “ahora veo la discapacidad no como una cosa muy lejana, lo veo como algo real y enriquecedor”.

A superar la vergüenza, a tener paciencia y la mente abierta. A conocer otras personas y a entender que debemos poder generar espacios más inclusivos incluso en la universidad. También indican que han realizado encuentros sociales y divertidos. Y un mentor explica que la experiencia le ha ayudado a gestionar el tiempo.

La valoración general es positiva; aunque la experiencia ha sido corta en el tiempo se valora que ha favorecido aprendizajes profesionales y ganar experiencia. Como sugerencias de mejora indican la necesidad de concretar, cuando se informa a los posibles mentores, concretar las posibilidades horarias y realizar una mayor difusión. En cuanto al reclutamiento, realizar el “matching” cuidadosamente analizando los perfiles de mentorados y mentores. También exponen que el proyecto debería tener una mayor duración para poder crear un vínculo más fuerte. Se valora positivamente la documentación entregada en la primera sesión, pero reclaman formación más específica, indicando temas como la gestión del secreto profesional.

MENT\_UNI\_01: “Creo que la información que se dio fue un espacio para resolver dudas”

MENT\_UNI\_04: “Enriquecedora, muy bien. Sesión necesaria antes de comenzar el proyecto.”

MENT\_UNI\_02: “Creo que debería ser un proyecto más largo para poder crear un vínculo más fuerte.”

### ***Mentorados***

La valoración de los **mentorados** (personas con DI) sobre el programa de mentoría se realizó al finalizar el proceso. En este sentido, todos los participantes, excepto uno, valoran que la participación en el proyecto de mentoría les ha brindado **apoyos** emocionales, sociales e instrumentales al ayudarles a conocer mejor el funcionamiento de la universidad.

MENT\_PCDI\_07: “Emocional, que me ha ayudado en los estudios si tenía algún problema, también a orientarme, me preguntaba cómo me iban con las clases”

MENT\_PCDI\_10: “De hecho siempre hablábamos de la vida diaria y cómo iba, sobre el PRINPAR”

No todos son conscientes de haber ofrecido, por su parte, apoyo a las mentoras, pero algunos mentorados reconocen que probablemente han contribuido a saber más cosas de la discapacidad y necesidades asociadas (“le he enseñado que, aunque hayan problemas abstractos en nuestra vida se tiene que tirar para adelante...”). Los

participantes en el programa valoran positivamente la experiencia, incluso uno de los mentorados que reconoce que no le gusta hablar de su vida.

MENT\_PCDI\_05: “Me agradó mucho, hablando y explicando de nuestra experiencia. Lo que no me agrada hacer es explicar nuestra vida en general”

#### 6.8.1.5 Funcionamiento del plan de mentoría

En este apartado se expone la evaluación del funcionamiento de la mentoría. Se realiza a través de las reuniones de seguimiento y mediante el análisis de contenido de los Diarios de Mentorías y del cuestionario final que rellenan mentores y mentorados. Siguiendo las orientaciones de Jones et al. (2012) para la evaluación de programas de mentoría se elaboran dos cuestionarios, uno para las mentoras y el segundo para los mentorados, organizados alrededor de los mismos ejes temáticos:

- Breve descripción de los encuentros/reuniones realizados (número, espacio, medio...)
- Apoyo ofrecido/recibido
- Impacto de la mentoría en la participación universitaria
- Aprendizajes realizados a nivel profesional (mentoras) y personal (mentoras y mentorados)
- Expectativas iniciales sobre la mentoría y valoración de los resultados percibidos con relación a aquellas.
- Sugerencias de mejora en cuanto a reclutamiento de mentores, formación y seguimiento del programa.

Se dispone de datos de 10 de los participantes del programa y de 10 mentoras. Seguidamente se exponen los resultados del análisis del cuestionario y de las fichas de registro de las mentorías.

#### 6.8.1.6 Valoración de las mentoras sobre el programa de mentoría.

A lo largo del desarrollo del programa se han combinado **encuentros** presenciales y virtuales. Se han realizado encuentros colectivos, con más de una mentora y más de un mentorado. Algunos de los encuentros han tenido lugar mientras comían o en el bar. Sólo en casos se indica haber realizado pocos encuentros por escaso interés de los mentorados. Se han realizado un mínimo de dos o tres reuniones físicas (en dos casos sólo uno y contactos más frecuentes por WhatsApp®).

#### 6.8.1.7 Apoyo brindado a los mentorados

En cuanto al **apoyo ofrecido**, a través del registro de las mentorías y de la información anotada en los cuestionarios, destaca el apoyo social (interacción social) y emocional (hablan de cómo se encuentran, como se sienten). En algunos casos, también informacional (ayuda para orientarse en los espacios universitarios).

MENT\_UNI\_01: “Creo que el apoyo que he ofrecido ha sido más emocional y social, hablábamos mucho de gustos, aficiones (...). También alguna información, hablábamos de clases y si no lo entendían, como también les enseñamos la universidad y las clases para que no se perdiesen”

MENT\_UNI\_08: “Encuentro que fue un apoyo social más que nada ya que compartimos experiencias y jugamos mucho. También un soporte emocional”

MENT\_UNI\_04: “Soporte más social”

#### **6.8.1.8 Estrategias empleadas en la mentoría**

Las mentoras indican haber utilizado las siguientes **estrategias**: escucha activa, empatía y conversación. Es necesaria la escucha para saber qué les gusta y poder hacer cosas conjuntamente. Indican haber realizado algunos juegos grupales con otros pares de mentores y mentorados para conocerse mejor. También han utilizado límites en ciertos temas para clarificar de qué temas hablar y qué temas no. El respeto mutuo es básico en la interacción.

MENT\_UNI\_01: “Creo que la herramienta básica que he usado ha sido la conversación y la escucha. Hemos hablado mucho y creo que hemos escuchado para saber qué es lo que más les agradaba y poder hacer cosas juntos, pero para hacer eso como que al principio era muy tímidos, hemos utilizado el juego, de esta manera nos divertíamos y rompíamos el hielo, aparte creo que funcionó mucho por hacernos ver a todos por igual sin diferencias”

MENT\_UNI\_06: “He intentado mantener contacto vía WhatsApp y las veces que hemos quedado le he preguntado su opinión”

## 7 CAPÍTULO 7. DISCUSIONES DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

### 7.1 Introducción

En el **capítulo 7** se detalla la discusión contrastando los aportes teóricos que se abordaron en los primeros capítulos de este trabajo y que permiten sustentar el proceso de investigación, Además, se indican las conclusiones que han posibilitado llegar en coherencia con los objetivos inicialmente planteados. A continuación, se explican las limitaciones de la investigación en el proceso de aplicación y los resultados. Finalmente, se encuentran las posibles líneas futuras de investigación que permitirán ampliar las opciones para que todos los actores sean parte de procesos educativos.

### 7.2 Discusión de los resultados

En este apartado iremos señalando Los hallazgos de nuestra investigación respecto a la educación inclusiva de personas con discapacidad intelectual en la universidad que coinciden con los encuentros teóricos desde el análisis de los resultados de la tesis. Con todo lo analizado se propone una investigación que no solo se centra en las barreras, sino que también busca estrategias que contribuyan a un contexto más inclusivo aclarando que la inclusión no solo refiere al grupo de personas con discapacidad, más sin embargo consideramos importante profundizar el estudio de este colectivo para diseñar y construir herramientas estratégicas en la educación y poder comprender las necesidades, así como las potencialidades desde una alteridad. Con la identificación de estas barreras desde la misma voz de los agentes directamente implicados nace la necesidad de crear nuevos caminos para la participación académica de personas con discapacidad intelectual en la universidad, lo que sin duda en su proceso y posterior a su aplicación ha de ser evaluado para su mejora continua.

En ese sentido, el diseño de un programa educativo inclusivo ha permitido dar respuesta a una de las estrategias sugeridas por profesores universitarios, responsables académicos universitarios y las mismas personas con discapacidad para la creación de una opción de formación para personas con discapacidad en la universidad (Mejía y Pallisera, 2020). A pesar que se muestra un aumento de posibilidades y ciertas adecuaciones para que estudiantes con discapacidad accedan a la universidad desde la Convención de Derechos para Personas con Discapacidad adoptada por la UNESCO en 2006, aún sigue existiendo limitaciones (Fundación Universia, 2021) con barreras y ciertas estrategias que han surgido con la finalidad de resolver (Mejía y Pallisera, 2020).

En esta investigación nos hemos centrado no solo en determinar las barreras que pueden encontrarse las personas con discapacidad intelectual que participan en un curso formativo en la universidad y ciertas soluciones que se han ido respondiendo en el desarrollo del programa, sino que se ha puesto sobre la mesa una propuesta trascendental en el contexto investigativo. En *primer lugar*, señalamos que desde la orientación híbrida subrayando las experiencias inclusivas seguida en el proyecto piloto PRINPAR se ha buscado cambiar la modalidad dominante en los primeros programas de educación superior (Grigal et al., 2019). Es sin duda importante mencionar que para la propuesta se ha optado el modelo mixto híbrido (D. Hart et al., 2006) en el que personas con discapacidad intelectual compartan el mismo espacio, contenido y trato en un Curso Formativo, que coincide en poder comprender las relaciones sociales como un hecho importante en el proceso de aprendizaje y el acciones del profesor como la

interacción entre los individuos (Gibson, 2012; Vygotsky, 1978) desde una perspectiva sociocultural de la educación colocando en el centro al estudiante con y sin discapacidad para que experimenten la interacción. Las personas con discapacidad intelectual y estudiantes universitarios consideran que el contexto en el que comparte sea el que permita esa participación e interacción en igualdad de oportunidades y accesibilidad. Sin duda la inclusión es un signo de alteración social, es algo que nos saca de lo convencional (Ocampo, 2022).

La construcción del plan de estudios se desarrolla a partir del análisis y contraste de planes de estudio ya aplicados (Alcázar, 2019; Berdud et al., 2015; Díaz-Jiménez et al., 2021; Izuzquiza, 2012; O'Brien et al., 2009; Reyes et al., 2017; Universidad Camilo José Cela, 2022; Universidad de Deusto, 2020; Valladares, 2015). Esta propuesta estuvo constituida en un proceso de diseño, planificación, aplicación y evaluación comprensiva propuesta por Stake (2006), necesaria para obtener datos acerca de la propuesta formativa.

Los instrumentos empleados en la investigación dieron la oportunidad de explorar percepciones de la inclusión, barreras relacionadas con la participación de las personas con discapacidad intelectual en la universidad, apoyos relacionados con la educación inclusiva, el rol de los diferentes agentes en la educación inclusiva, beneficios de la educación inclusiva, satisfacción del programa educativo propuesto, sugerencias de cambio como parte esencial de la evaluación y calidad educativa. Es de este modo y en este orden que a continuación se presenta la discusión de los resultados.

### **7.2.1 Discusión de las percepciones de los profesores universitarios, estudiantes universitarios y personas con discapacidad intelectual**

A continuación, la discusión se centra sobre los resultados descritos en el capítulo seis respecto a las percepciones captadas de los participantes por entrevistas semiestructuradas, las fichas de observación, cuestionario de evaluación por las personas con DI y el cuestionario de satisfacción de las mentoras y mentorados.

Las categorías trabajadas con el primer instrumento, entrevistas semiestructuradas, fueron: **1)** Percepciones relacionadas con la educación inclusiva en la universidad, **2)** Barreras relacionadas con la educación inclusiva en la universidad, la que incluye cuatro subcategorías; **3)** Apoyos relacionados con la educación inclusiva en la universidad, **4)** El rol de diferentes agentes en la educación inclusiva para personas con discapacidad intelectual en la universidad; y **5)** Beneficios que contribuyan la educación inclusiva de las personas con discapacidad intelectual en la universidad.

#### **7.2.1.1 Discusión sobre las percepciones relacionadas con la educación inclusiva en la universidad**

Las percepciones que concierne a la educación inclusiva y con lo expuesto en las entrevistas semiestructuradas realizadas a los profesores universitarios, estudiantes universitarios y personas con discapacidad intelectual se pueden interpretar que coincide con la propuesta de conceptos presentados en el capítulo 1 del marco teórico como tras concebir a la educación inclusiva como un proceso en donde desaparece prejuicios sobre las personas con discapacidad y no solo se le acuñe el término de inclusión a la discapacidad (UNESCO, 2020), sino a todas las personas. En este caso

también los participantes indican que la inclusión incrementa la participación de todos los estudiantes reduciendo cualquier tipo de exclusión o discriminación siguiendo lo que propone Booth et al. (2000) respecto a la eliminación de situaciones que afecten de forma negativa al proceso inclusivo. Es así como los profesores universitarios (PROF\_UNI) con sus aportes creen que la atribución de la educación inclusiva no debe traducirse en un conjunto de buenas intenciones o voluntad (Ocampo, 2022,) sino de cambios estructurales complejos que aseguren el cumplimiento de derechos.

Las personas con discapacidad intelectual además coinciden con los aportes de Skliar (2018) al “querer” ser tratados como el otro, desde esa alteridad, en donde desaparezca el “diferente” por tener una discapacidad sino en un universo en donde todos somos diferentes y merecemos las mismas oportunidades. Los estudiantes universitarios señalan que se debe visibilizar la participación y la garantía de la educación superior de las personas con discapacidad intelectual que ya se encuentra en el artículo 24 (ONU, 2006), plasmando el derecho a una educación inclusiva que es reiterativo en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) reafirmando los derechos humanos (UNESCO, 1948) que ya se habían establecido pero con el agregado a la obligación de los gobiernos para garantizar su cumplimiento en personas con discapacidad (UNESCO, 1992, 1994, 2006). Es de este modo que el concepto de la discapacidad evoluciona como resultado de la interacción de las personas con discapacidad, barreras actitudinales de los diferentes agentes que circundan a la persona con discapacidad y reconociendo que pueden significar una dificultad la participación social en las mismas condiciones que la población sin discapacidad (Hernández, 2015).

#### **7.2.1.2 Discusión sobre las percepciones relacionadas con las barreras para la educación inclusiva en la universidad**

Para los participantes ha resultado más sencillo identificar y determinar barreras que limitan la participación de las personas con discapacidad que hablar de las bondades de una educación inclusiva. Esto nos lleva a reflexionar que para llegar al concepto de inclusión se ha de hablar de exclusión, y concretamente en la mirada de la sociedad que discapacita a las personas con discapacidad intelectual. Todas las personas con discapacidad intelectual, participantes de esta investigación, al igual que el 16% de los estudiantes universitarios con discapacidad en el estudio reciente realizado por Universia (2021) afirman haber tenido algún tipo de barrera de acceso a un nivel educativo superior que incluso algunos lo han visto como una imposibilidad intentarlo.

Los PROF\_UNI declaran que la primera barrera con la que se encuentra las personas con discapacidad es el propio acceso a la universidad que constituye uno de los principios para procurar la educación inclusiva (Ainscow, 2003). Así también, las personas con discapacidad intelectual, profesores universitarios y estudiantes universitarios mencionan que la ausencia o el mínimo apoyo por profesores universitarios podrían dificultar mucho más la participación en la universidad en coincidencia con lo que sostiene Moraña (2018) que señalan la gran relevancia de la implicancia y la labor del profesor universitario para construir una universidad más inclusiva. Creemos importante mencionar que otra barrera que exponen las personas con discapacidad es el autoconcepto que han ido construyendo de forma negativa a la condición de discapacidad, que se suma al temor de estar en un mismo espacio con el

otro. No se ha encontrado una investigación que señale específicamente este aspecto como un factor que dificulte la educación inclusiva, pero estamos seguros de que esta debe ser previamente considerada al acceso a la educación. De manera semejante, manifiesta Elizondo (2020) que hablar de educación inclusiva en la universidad se vincula con la eliminación de barreras, la garantía de apoyos y ajustes necesarios para que todas las personas participen de una educación superior. Además, se trata del trabajo conjunto de educación en valores, justicia social, compromiso y responsabilidad compartida.

En cuanto a esta definición, las personas con discapacidad intelectual son conscientes del significado de la educación inclusiva y esta se acerca y va mucho más allá de lo planteado por teóricos (Ainscow, Both, y Dyson, 2006; Echeita y Duk, 2008; Muntaner, 2010; Parrilla et al., 2010; Susinos et al., 2008; UNESCO, 2020), y que posiblemente los participantes han ido construyendo el concepto a partir de sus experiencias positivas y negativas, lo que es y no es la educación inclusiva. En definitiva, las personas con discapacidad intelectual definen a la educación inclusiva, como el hecho de formar parte de algo sin recibir respuestas negativas de discriminación puesto que al igual que otro ser humano, ellos poseen derechos y no solo a la educación. Pero al mismo tiempo miran con preocupación la diferencia de oportunidades entre una persona con y sin discapacidad, como es el acceso a la universidad.

Mientras que las perspectivas de estudiantes universitarios les hace suponer que la garantía de la educación inclusiva no se está ejecutando porque la mayoría de ellos no han tenido la oportunidad de convivir en el aula con un estudiante con discapacidad intelectual o haber conocido de una experiencia en la universidad. Además, consideran que las personas con discapacidad intelectual no tienen las mismas oportunidades y que estas se ven más limitadas en la educación superior. Así también afirmar lo importante que todas las personas, formen parte de la universidad y que ejerzan su derecho a la educación y en otros contextos no educativos.

Por su parte, los profesores universitarios refieren a la educación inclusiva que esté dirigida a todos los estudiantes que permitan la participación en un mismo ambiente, pero que este se encuentre previamente diseñado desde la accesibilidad para todos. Así también, coinciden con los estudiantes que aún falta trabajo por hacer en la educación superior pues se realiza con mayor ahínco en niveles educativos anteriores, que por lo tanto la universidad no está diseñada para la diversidad. Los profesores universitarios creen necesarias las adecuaciones para llevar adelante la inclusión.

A pesar de los diferentes cambios estructurales y legales que han llevado a la educación inclusiva todavía siguen siendo evidentes, desde la percepción de los participantes, ciertas limitaciones que aún prevalecen. El término de educación inclusiva ha tenido varios cambios a lo largo de los años pero que las acciones posiblemente se han visto limitadas por la falta de acciones estratégicas que pueden ser intervenidos de los diferentes sectores.

#### **7.2.1.1 Discusión sobre las percepciones relacionadas con los apoyos para la educación inclusiva en la universidad**

Como apoyo a la educación inclusiva los participantes coinciden que es a priori la atención en el acceso, la permanencia y la mejora continua de las personas con discapacidad intelectual en la universidad.



En esta misma categoría de apoyos contrastan otros elementos necesarios para la inclusión. Es así como, para los PROF\_UNI es necesario un proceso de cambios y ajustes en políticas educativas, le sigue el apoyo de la comunidad y la familia, pero cobra especial relevancia en el apoyo por parte del profesor universitario que es el quien deberá adecuar los recursos, actividades, metodologías y formas de evaluar como soporte en el proceso de enseñanza aprendizaje de todos los estudiantes, esto coincide con la propuesta de Elizondo (2020). Otro apoyo importante que mencionan los estudiantes universitarios es su propia actitud hacia compañeros con discapacidad en un aula, en coincidencia con la investigación realizada respecto a las actitudes.

### **7.2.1.2 Discusión sobre las percepciones de los roles de los diferentes agentes en la educación inclusiva en la universidad para personas con discapacidad intelectual**

Con lo que respecta al *rol de los agentes educativos*, los estudiantes con DI consideran que la universidad debe ser la primera en asegurar el acceso y permanencia de todos los estudiantes tal como se plantea en el estudio desarrollado por Universia (2019, 2020, 2021). Así también respecto al rol del profesor universitario como el actor que diseñe, planifique y guíe el aprendizaje procurando la inclusión en trato igualitario con los compañeros de salón, enunciado que no es reciente, pero que continúa siendo la pieza angular para un proceso inclusivo UNESCO (2017) ha determinado cuatro dimensiones claves para sistemas educativos.

En este sentido, para la investigación, se ha creído indispensable la formación para profesores universitarios en estrategias didácticas que respondan la diversidad de los estudiantes; Moriña (2018) señala que la formación del profesorado es relevante y necesaria para una educación inclusiva universitaria para el uso de estrategias didácticas se ajusten a la realidad del contexto. Siguiendo la idea de la autora, esta investigación se realizó un proceso de formación al profesorado respecto al conocimiento de generalidades de la discapacidad intelectual y diferentes formas de crear un aula inclusiva, empleando estrategias didácticas que tenga en cuenta la diversidad de los estudiantes.

Es así que se propuso el empleo de un conjunto de estrategias que corresponden al Diseño Universal para el aprendizaje (DUA) con sus principios: la representación, acción y expresión, y la motivación, que combinen con el enfoque inclusivo de la enseñanza, con propuestas flexibles y accesibles para todos y con la necesidad de diseñar currículos inclusivos sin categorizar a estudiantes con alguna condición de discapacidad (Alba, 2012; Burgstahler, 2013; Florian, 2019). En concreto, esta preparación para los profesores que figuraron como formadores del proyecto piloto, facilitó la elaboración de planificaciones didácticas más accesibles, desde el conocimiento de la realidad de cada estudiante, así lo exponen en la investigación. La preparación previa fue sin duda un gran apoyo para planificar la o las sesiones, así como la mejora continua con la evaluación de desarrollo de las sesiones desde las percepciones de las personas con DI. En este sentido coincidimos con el estudio realizado por Moriña y Orozco (2022) respecto a las experiencias de docentes universitarios de estudiantes con discapacidad y que coinciden con las percepciones de los profesores de este estudio, que ponen en un primer lugar a la formación para dar

respuesta a la diversidad, y de ese modo planificar las clases de forma proactiva y accesible, con ajustes razonables.

### **7.2.1.3 Discusión de los resultados del proceso de mentoría en el proyecto educativo piloto**

A partir de las manifestaciones de los participantes (mentores y mentorados), parece que se ha establecido una relación recíproca en la que, tal como Jones et al. (2012) y Rillotta et al. (2018) señalan, unos y otros han desarrollado aprendizajes. Como formadoras de futuros profesionales del ámbito socioeducativo destacamos especialmente que la participación como mentoras en el programa ha contribuido, según ellas, a aprender sobre la discapacidad y estrategias educativas, y en los mentorados ha ayudado a crear soportes efectivos. Destacamos, como Jones et al. (2012), las posibilidades del proyecto de mentoría para desarrollar tanto en la institución como en los futuros profesionales una cultura de la inclusión.

Señalamos, como Giust y Valle (2017), que un seguimiento durante el proceso de mentoría es absolutamente necesario. En sucesivas ediciones del proyecto de mentoría consideramos necesario intensificar las acciones de seguimiento y formación de los mentores durante el proceso de desarrollo, además de realizar cuidadosamente el apareamiento de mentores y mentorados, como también de potenciar más espacios y un tiempo más prolongado de duración del programa que contribuya a establecer vínculos significativos.

## 8 CAPÍTULO 8. CONCLUSIONES Y LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN DEL TRABAJO DOCTORAL

### 8.1 Conclusiones

Luego de realizar la discusión de los resultados, el octavo capítulo de la tesis recoge las conclusiones de la investigación con los objetivos planteados inicialmente en este estudio. Es así, que en este apartado se encuentran las principales contribuciones de este trabajo investigativo cada uno de los objetivos, en donde se expone lo que se ha alcanzado. Por ello, en este apartado se realiza el análisis del trabajo desarrollado a lo largo de su aplicación y presentar las ideas y contribuciones más significativas.

A continuación, se presentan los resultados en base a cada uno de los objetivos de la investigación:

<b>Objetivos de la tesis</b>
<b>Objetivo 1:</b> Realizar una aproximación, a través de la revisión y análisis de la literatura, al estado de la cuestión referente a la inclusión de personas con discapacidad intelectual en la universidad.
<b>Objetivo 2:</b> Determinar las barreras y estrategias educativas sobre la participación de las personas con discapacidad intelectual en el ámbito educativo de la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad de Girona que favorezcan procesos inclusivos en la educación superior.
<b>Objetivo 3:</b> Diseñar, aplicar y evaluar programa educativo dirigido a personas con discapacidad intelectual en la Universidad de Girona con miras a mejora.

Avanzar en el derecho a la educación inclusiva, entendida como la posibilidad de acceder a una educación en un ambiente que brinde oportunidades sin discriminación, implica profundizar ciertos aspectos relacionados con la eliminación de barreras, fortalecimiento de apoyos, y proponer estrategias que permitan crear opciones de formación para las personas con discapacidad intelectual en la educación superior.

<b>OBJETIVO 1:</b> Realizar una aproximación, a través de la revisión y análisis de la literatura, al estado de la cuestión referente a la inclusión de personas con discapacidad intelectual en la universidad.
--

Para dar respuesta al primer objetivo de este trabajo investigativo, en el capítulo 1, se presentan investigaciones relacionadas con la educación inclusiva y las implicaciones que esta requiere, también se pudieron explorar las bases legales para la inclusión en el contexto español, así como las barreras y los apoyos para una educación inclusiva. Antes de explorar las dificultades que pueden experimentar las personas con discapacidad intelectual en el acceso y permanencia en la educación superior, se realiza un acercamiento para definir el concepto de educación inclusiva.

La relación entre la educación inclusiva y el acceso, permanencia y culminación de la educación superior también se ha analizado, para finalmente centrarnos en las opiniones y percepciones, sobre el tema, las personas con discapacidad intelectual que participaron en la investigación. En cuanto al concepto de educación inclusiva, si bien algunos autores lo sostienen como aquel incremento de participación, respeto a lo diverso (UNESCO, 1990, 2000; Booth et al., 2000), otros autores lo reconocen un concepto construido respecto a la diversidad y la igualdad de oportunidades en la educación (Dyson et al., 2002). Por otro lado, está como la garantía inminente de un derecho sin importar las diferencias (ONU, 2007; García, McConkey, y Gilligan, 2016), así como una expresión de justicia con diferentes formas de enseñanza y formas de apoyo que permitan alcanzar objetivos educativos (UNESCO, 2020). Mientras que Gibson (2012) sugiere a la educación inclusiva desde una perspectiva sociocultural con los aportes de Vygotsky (1978) y la comprensión del sujeto como centro del aprendizaje.

Con respecto a los principios y dimensiones de la educación inclusiva se han centrado en la presencia, participación y calidad de los resultados de aprendizaje (Ainscow, Booth y Dyson, 2006), mientras que la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Espaciales (2009) presentan tres dimensiones para lograr la educación: calidad, equidad y educación. La UNESCO (2017) presenta dimensiones de la educación inclusiva que se asocia con la inclusión y la equidad, el currículo, el trabajo de redes de apoyo, declaraciones de políticas educativas, estructura y sistemas de la institución y la práctica docente. A pesar de todo ello, no existe un modelo de apoyo particular recomendado para abordar las necesidades de los estudiantes con dificultades de aprendizaje en la educación superior (Beamish et al., 2020).

Siguiendo con las barreras, estas se vinculan con las actitudes hacia las personas con discapacidad intelectual que influye el grado de inclusión (Findler et al., 2007; Mejía y Ullauri, 2021; Priante, 2003; Rodríguez et al., 2015; Rodríguez et al., 2015), por otro lado la barrera se encuentra en el rechazo de la sociedad (Cerrillo et al., 2013; Izuzquiza, 2012; Shivaji, 2017; Zahn, 1973), las que están vinculadas con la funcionalidad del individuo, barreras intrínsecas (López, 2002) y finalmente el desconocimiento generalizado del profesor respecto a los apoyos en el proceso de aprendizaje de estudiantes con esta condición (Espinosa et al., 2012; Salinas et al., 2013).

Con respecto a las barreras que persisten y que imposibilita la educación inclusiva, varios autores se han centrado en analizar los apoyos que facilitarían el acceso, permanencia y calidad de la educación. De manera que el sistema de apoyos para Shalock, et al. (2021) se debe considerar para todos los seres humanos a lo largo de la vida, denominados como apoyos genéricos que implican al contexto inmediato del sujeto, y los apoyos especializados específicos para atender riesgos en la salud, en el estado emocional, interacción social y situaciones de discriminación. Dentro de este contexto, en el ámbito educativo universitario se ha generado varias propuestas de modelos, principios, pautas para que el estudiante con cualquier tipo de discapacidad se desarrolle de forma autónoma, entre estos apoyos están: ajustes curriculares, becas, formación al claustro docente, accesibilidad física y digital, entre otros (Universia, 2020, 2019).

Frente a todo ello, se realiza la aproximación de la personalización en la educación desde un enfoque inclusivo con el Diseño Universal para el Aprendizaje, los tres

principios: motivación, representación y, acción y expresión (Meyer et al., 2012) con la intención de alejarnos de las pedagogías más tradicionales y adoptar enfoques más centrados en el estudiante, que reconocen que cada individuo tiene una capacidad de aprendizaje y una forma específica de aprender (Organización Mundial de la Salud y Banco Mundial, 2011, p. 220), tal como se estipula en el artículo 24 (ONU, 2016), sobre asegurar el cumplimiento del derecho a la educación para personas con discapacidad en la Ley Orgánica de Universidad (2007) respecto al derecho de la enseñanza y garantía de la igualdad de oportunidades sin discriminación. Los estudiantes con discapacidad enfrentan dificultades en los campus universitarios (Cardoso, 2020; Michael, 2016), un apoyo beneficioso que se suma a la experiencia académica y social para personas con discapacidad es la tutoría y la mentoría (Sanahuja-Gavaldà et al., 2020). Los programas de tutoría pueden ser efectivos para ayudar a los jóvenes con discapacidades a hacer la transición a la educación superior y al empleo, que contribuyan a una trayectoria escolar exitosa (Brown et al., 2010; Cardoso, 2020; Fernández et al., 2019; Lindsay et al., 2015).

En suma, a todo lo que se ha investigado, posteriormente se ha realizado una revisión y análisis de varios programas formativos existentes con el objetivo de mejorar la educación inclusiva de personas con discapacidad intelectual. La información ha permitido identificar propuestas formativas para personas con discapacidad intelectual con programas universitarios de formación para el empleo en el contexto nacional (Berástegui, 2015; Cerrillo et al., 2013; Fundación prodis, 2022; Pintado et al., 2015) e internacional: Estados Unidos, Canadá, Irlanda, Chile y Sudáfrica (Berdud et al., 2015; Bruce, 2012; Grigal et al., 2014; Hafner et al., 2011; Masoga, 2021; O'Brien et al., 2014; Orozco et al., 2015) . Cada programa revisado presenta planes de estudio propios de cada propuesta pero que coinciden en ciertas competencias como las sociales, autonomía y digitales. Los programas difieren en su metodología como en el tiempo de duración, hay algunos programas que duran un año, otros dos. Respecto a la metodología, la mayoría de ellos realizan sesiones específicamente en un espacio para personas con discapacidad intelectual. Es así como para esta investigación se ha procurado para la planificación del programa educativo que se presenta en el objetivo tres del presente trabajo asumir el programa educativo con un enfoque inclusivo que de acuerdo con Hart et al. (2006) corresponde al **modelo mixto/híbrido** en el que participan y conviven estudiantes con y sin discapacidad en un mismo entorno y con las mismas actividades sin distinción y considerando la personalización.

Con todo lo anterior mencionado coincidimos que la educación inclusiva respecto al acceso a cualquier tipo de educación debe ser para todas las personas sin distinción, consideramos y que para su logro debe ser vista como un elemento que se va transformando, sobre su permanencia, estamos seguros de que es necesaria la capacitación y actualización para los profesores y toda la comunidad educativa respecto a nuevos modelos y estrategias educativas del que formen parte todos.

**OBJETIVO 2:** Determinar las barreras y estrategias educativas sobre la participación de las personas con discapacidad intelectual en el ámbito educativo de la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad de Girona que favorezcan procesos inclusivos en la educación superior.

Con el fin de responder el objetivo 2 de esta tesis, en el capítulo 3, profundizamos el interés para conocer las dificultades y acciones estratégicas que podrían ayudar al acceso a la universidad de personas con discapacidad intelectual desde la voz de expertos por experiencia y responsables académicos de la Facultad de Educación y Psicología. Todo esto nos permitió determinar las barreras y estrategias educativas sobre la participación de las personas con discapacidad intelectual en el ámbito educativo (Mejía et al., 2020). Esta fase diagnóstica permitió identificar barreras específicas del mismo contexto a desarrollarse la presente investigación.

El acceso de las personas con discapacidad intelectual a la universidad es un factor importante si se tiene en cuenta los recursos humanos y materiales que ofrezca la universidad. Entre los resultados de los participantes se ha identificado una respuesta refiriéndose que la universidad no está hecha para “personas como ellas”, lo que tomamos como punto de partida al planteamiento del objetivo 3 de la tesis.

Uno de los principales compromisos es garantizar la participación de todos, pero comprendiendo desde las aristas que conlleva la diversidad en donde profesionales y expertos por experiencia vayan aproximándose y construyendo juntos la inclusión. Es por este motivo que en nuestra investigación nos centramos en diseñar, aplicar y evaluar una propuesta que responda a una problemática que experimentan las personas con discapacidad intelectual al encontrarse con barreras o dificultades para continuar en formación y buscar oportunidades, en contextos de educación formal sin ningún tipo de discriminación.

**Objetivo 3:** Diseñar, aplicar y evaluar programa educativo dirigido a personas con discapacidad intelectual en la Universidad de Girona con miras a mejora.

En cuanto a las conclusiones que responden al tercer objetivo, esta investigación nos ha permitido, desde lo investigado en los dos objetivos anteriores, a diseñar un programa educativo desde un posicionamiento inclusivo (Alba, 2019; Booth y Ainscow, 2004; Grigal, Hart, y Weir, 2012; Meyer et al., 2005, 2012; UNESCO, 2020) para personas con discapacidad intelectual en el contexto universitario.

Para el diseño del programa se ha considerado la perspectiva de los participantes para identificar la realidad del contexto y tomar decisiones de formación y acompañamiento a los participantes así también la validación de expertos para el desarrollo del plan de estudio. En el diseño del programa se planteó la formación al profesorado como la fase inicial y de suma importancia que los formadores comprendan el tipo de formación, así como las particularidades del grupo. La preparación para este tipo de programas debe estar centrada en el desarrollo de competencias que ofrece el Curso Formativo.

Se realiza un proceso de evaluación en el desarrollo y luego en el cierre del programa. Los resultados de la investigación, una primera parte corresponde a las percepciones de la educación inclusiva de los diferentes actores, para posteriormente el análisis de los resultados de la evaluación comprensiva del programa educativo piloto que corresponden a: el diseño y planificación del programa, funcionamiento o aplicación

del programa y la fase final que corresponde a la satisfacción del programa y sugerencias para futuras aplicaciones. Con todos ello, las respuestas fueron altamente positivas con sugerencias de mejoras para el programa que se centraron en el tipo de duración, que sea más extenso, el manejo del número de estudiantes en un aula, propuestas en otras carreras.

## 8.2 Limitaciones de la investigación

Por la naturaleza propia de esta investigación no puede ser generalizable, más sin embargo aporta elementos fundamentales en el proceso de educación inclusiva en la universidad de personas con discapacidad intelectual que puede ser replicada en otros contextos considerando cada una de sus particularidades.

En el pilotaje no se dispuso de fondos económicos que permitiera retribuir a los profesores participantes en el Curso Formativo. Esto puede verse limitado para una segunda versión del programa con las particularidades que lo requieren.

Una tercera limitación fue que dos personas con discapacidad intelectual tuvieron que abandonar el estudio antes que culminara, debido que al ser parte de una Fundación para la inserción laboral en cualquier momento del desarrollo del curso se podía presentar una oportunidad laboral que les dificultara una asistencia regular.

Relativas a la metodología: cualitativa, pocos participantes, dificulta la generalización, lo que no obstante no es objetivo de esta investigación.

## 8.3 Aportes de la investigación

Las contribuciones que ha dado este trabajo son principalmente en posibilidad de **diseñar** una propuesta local diferente y pionera respecto a la formación de personas con discapacidad intelectual en la universidad desde un modelo híbrido-inclusivo, participación de personas con discapacidad intelectual en el mismo espacio y con los mismos contenidos con estudiantes universitarios en la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad de Girona. Como lo sugiere el cuarto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (UNESCO, 2020) en la Agenda 2030, que se centra en la garantía de la equidad y calidad que promueven las oportunidades de aprendizaje del sujeto que aprende, durante toda la vida.

Posteriormente **aplicar** un plan de estudio validado por expertos en el área y que ha sido construido con experiencias nacionales e internacionales anteriores. El Curso Formativo en el Desarrollo de Competencias sociales, digitales y de emprendimiento ha implicado directivos de la Facultad, así como profesores desde su motivación, interés y voluntad por experimentar una situación poca habitual en su experiencia como docentes.

Además, ha permitido contrastar las percepciones de los tres actores: personas con discapacidad intelectual, profesores y estudiantes universitarios de categorías asociadas con la educación inclusiva, barreras, tipos de apoyos para la inclusión, el rol de los actores educativos. Posteriormente se ha desarrollado un proceso de **evaluación** que posibilitó realizar ajustes en el programa y captar las percepciones finales de satisfacción del programa. Todo esto, nos ha permitido determinar las actuaciones de los profesores, estudiantes universitarios y personas con discapacidad y la efectividad

de la formación desde un enfoque inclusivo. Por otro lado, un aporte significativo del proceso de investigación es que pudo ser replicado con ajustes a partir de la evaluación del proyecto piloto. La nueva propuesta fue presentada en la convocatoria de la Fundación ONCE en donde fue favorecido el programa con fondos económicos que solventarían la matriculación de los estudiantes y la gestión del proyecto (Díaz et al., 2021).

#### **8.4 Recomendaciones**

A partir de los resultados presentados en este trabajo, se ha puesto en relevancia las implicaciones de la política educativa, la práctica docente y el rol de los actores educativos dirigida a mejorar el proceso inclusivo de las personas con discapacidad intelectual en la educación superior. Con esta investigación se resumen las principales a continuación:

- A pesar de los avances significativos en cumplimiento de la educación inclusiva en la educación superior, todavía existen retos por superar. Es importante continuar investigando y creando nuevas estrategias que permitan llegar a la justicia social sin discriminación y desigualdad que puedan encontrar los estudiantes con discapacidad intelectual, para de este modo asegurar la educación superior para todos.
- En cuanto a las barreras que las personas con discapacidad intelectual pueden experimentar en su recorrido educativo, es importante hacer notar que para lograr la educación inclusiva no solo requiere la presencia en la educación superior, requiere su permanencia y la garantía de una educación de calidad.
- Las personas con discapacidad intelectual se encuentran con una primera barrera que es la falta de acceso a la educación superior por escasas oportunidades y opciones de formación. Dicho esto, se debe garantizar que las personas con discapacidad posean opciones de formación en las diferentes facultades o áreas de estudio.
- A nivel institucional es primordial que se propongan estrategias para crear espacios inclusivos con el reconocimiento del estudiante con o sin discapacidad como el centro del aprendizaje. Se propone una formación continua desde la pedagogía inclusiva para la enseñanza en aulas diversas. Es importante que todas las universidades se posicionen desde el enfoque inclusivo con la posibilidad que todos los grupos minoritarios gocen de los mismos derechos de los demás.
- La evaluación de cualquier programa de formación posibilita realizar ajustes razonables para la mejora de la calidad en la enseñanza y el aprendizaje, y conseguir el éxito del programa.
- Es fundamental que los maestros conozcan a sus estudiantes para generar diversas actividades considerando la particularidad de cada sujeto y personalizando la enseñanza, así como también brindando apoyo individualizado por medio de tutorías de acompañamiento y mentoría como espacios para atender dificultades que puedan experimentar cualquier estudiante.
- La sensibilización es el primer paso que se debe practicar en toda la comunidad educativa, desde el área administrativa hasta el cuerpo docente y



estudiantil con la intención de eliminar barreras actitudinales que dificulten la inclusión.

- La creación de un programa educativo que sugiere la participación de estudiantes con y sin discapacidad requiere no solamente de un plan de estudio sino el acompañamiento de un plan de tutoría y mentoría pensado en todos los estudiantes, procurando su permanencia y culminación del con éxito para todos.

### **8.5 Futuras líneas de investigación**

El presente trabajo de investigación de esta tesis ha permitido contribuir sobre la educación inclusiva de personas con discapacidad intelectual en la universidad desde un programa educativo inclusivo con el I Curso Formativo y que abre líneas futuras de investigación que podrían contribuir a crear más oportunidades para las personas con discapacidad intelectual logrando sus metas educativas. A continuación, se escriben algunas propuestas de líneas futuras de investigación derivadas de esta tesis.

- Se puede desarrollar procesos investigativos y propuestas de investigación desde diferentes áreas profesionales de la Universidad además de las carreras que constituyen en la Facultad de Educación y Psicología para crear Cursos Formativos y evaluar su viabilidad.
- Como segunda línea de investigación futura se encuentra la necesidad de profundizar la investigación del rol de mentores en el proceso de una educación inclusiva y su incidencia para el éxito de este. Así también investigar respecto a los efectos de la mentoría en estudiantes con discapacidad intelectual.
- La importancia de las redes sociales de las personas con discapacidad en contextos educativos universitarios. Este análisis sería interesante porque con los resultados obtenidos desde la investigación, las personas con discapacidad intelectual mencionan la importancia de las relaciones interpersonales para su permanencia en la educación superior.
- Un análisis de las posibles barreras experimenta la persona con discapacidad antes de acceder a la universidad. Resultaría interesante explorar las dificultades y crear estrategias que la persona con discapacidad intelectual tenga el primer contacto con la universidad.
- Avanzar en el desarrollo de cursos inclusivos, estudiando las condiciones que los facilitan. Como se ha venido profundizado en este trabajo investigativo, generar un programa educativo como estrategia para educación inclusiva, requiere de la participación no solo de las personas con discapacidad sino de otros actores y factores que pueden resultar coincidentes en las instituciones de educación superior.
- Un estudio de las preferencias que tienen las personas con discapacidad intelectual respecto a las opciones de formación en la universidad. Así como también el análisis del perfil de salida que permita la inserción laboral. Es un tema relevante porque, tal como se indica en el apartado 2.2 sobre la discapacidad intelectual en el ámbito laboral, refiriendo que las personas con discapacidad son parte de los grupos vulnerables que encuentran dificultades para encontrar un trabajo digno.

- Un estudio centrado en la importancia de la formación docente para responder a las exigencias de la Tecnología y la accesibilidad de estudiantes con discapacidad intelectual en la universidad.
- Profundizar en los ajustes y aportes a desarrollar por el entorno con la perspectiva del Diseño Universal para el aprendizaje y el profesorado.
- Analizar el impacto de dicha formación en el bienestar de las personas participantes y sus familias. En nuestro estudio las personas con discapacidad mencionan la importancia del rol de la familia como un punto de apoyo para su participación en diferentes contextos inclusivos, así como personas fundamentales en la garantía de sus derechos.

## Referencias

- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. (2009). *Principios fundamentales para la promoción de la calidad de la educación inclusiva* (A. Watkins (ed.); Primera).
- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. (2011). *Formación del profesorado para la educación inclusiva en Europa. Retos y oportunidades* (European Agency for Development in Special Needs Education 2011 (ed.)).
- Ainscow, M. (2003). Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos. *The University of Manchester*, 17.
- Ainscow, M., Both, T., y Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion* (Routledge (ed.); Primera).
- Alba, C. (2012). *Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible*. <http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/dea2012/docs/calba.pdf>
- Alba, C. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación educativa*, 6(9), 55-66.
- Alcázar, J. (2019). Programas DEMOS: los jóvenes con discapacidad intelectual forman parte de la comunidad universitaria. *Revista Icade. Revista de las Facultades de Derecho y Ciencias Económicas y Empresariales*, 106. <https://doi.org/10.14422/icade.i106.y2019.005>
- Alqazlan, S., Alallawi, B., y Totsika, V. (2019). Post-secondary education for young people with intellectual disabilities: A systematic review of stakeholders' experiences. *Educational Research Review*, 28(December). <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100295>
- American Psychiatric Association. (2013). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5*. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425657>
- Antheil, J. H., y Casper, I. G. (1986). Comprehensive evaluation model: A tool for the evaluation of nontraditional educational programs. *Innovative Higher Education*, 11(1), 55-64. <https://doi.org/10.1007/BF01100109>
- Aylward, M., y Bruce, C. (2014). Inclusive post-secondary education in Canada: Transition to somewhere for students with intellectual disabilities. *The Journal of the International Association of Special Education*, 15(2), 42-47. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1058315>
- Barnes, C., Mercer, G., y Shakespeare, T. (1999). *Exploring disability: a sociological introduction*. Polity Press.
- Beamish, W., Meadows, D., Davies, M., y Taylor, A. (2020). *Careers for student with special educational needs. Perspectives o Development and transitions from the Asia-Pacific region* (Primera). [https://doi.org/10.1007/978-981-15-4443-9\\_15](https://doi.org/10.1007/978-981-15-4443-9_15)
- Beauchamp-Pryor, K. (2013). Disabled Students in Welsh Higher Education. En *Disabled Students in Welsh Higher Education*. <https://doi.org/10.1007/978-94-6209-344-7>
- Berástegui, A. (2015). Inclusión social y discapacidad: un proyecto de investigación participativa con jóvenes con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 46(1), 8-15.
- Berdud, M. L., y Pérez, L. (2015). Proyecto REDDO. En *Educación postsecundaria en entorno universitario para alumnos con discapacidad intelectual. Experiencias y*

- resultados. (1a ed., pp. 57-68).
- Berghs, M., Karl, A., Hilary, G., Chris, H., y Carol, T. (2016). Implications for public health research of models and theories of disability: a scoping study and evidence synthesis. *NIHR Journals Library*. <https://doi.org/10.3310/phr04080>
- Bethune-Dix, L., Carter, E. W., Hall, C., ... Bauer, E. (2020). Inclusive higher education for college students with intellectual disability. En *Strategies for Supporting Inclusion and Diversity in the Academy: Higher Education, Aspiration and Inequality*. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-43593-6\\_16](https://doi.org/10.1007/978-3-030-43593-6_16)
- Bilbao, M. C. (2010). Percepción de los recursos que favorecen la integración de estudiantes con discapacidad en la educación superior según los docentes de la Universidad de Burgos. *Educación y Diversidad*, 4 (2)(2), 33-50.
- Bilbao, M. C., y Martínez, M. (2006). La integración de alumnos con discapacidad en los estudios superiores: El caso de la Universidad de Burgos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3, 39-48.
- Björnsdóttir, K. (2017). Belonging to higher education: inclusive education for students with intellectual disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 125-136. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254968>
- Blaxter, L., Hughes, C., y Tight, M. (2002). Como se hace una investigación. *Como se hace una Investigación*, 349. <http://www.terras.edu.ar/biblioteca/37/37BLAXTER-Lorraine-HUGHES-Christina-y-TIGHT-Malcom-Cap-3-Reflexionar-sobre-los-metodos.pdf>
- BOE. (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. En *Ley Orgánica 2/2006* (pp. 1-112).
- BOE. (2013). Boletín oficial del Estado. En *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* (Vol. 289, Número 12632). <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Booth, T., y Ainscow, M. (2000). *Índice de Inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Centro de Estudios en Educación Inclusiva (CSIE).
- Booth, T., y Ainscow, M. (2004). *ÍNDICE DE INCLUSIÓN Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas* (C. for Sd. on I. E. (CSIE) (ed.); Número January).
- Bowman, P., y Skinner, L. (1994). Inclusive education: Seven years of practice. *Developmental Disabilities Bulletin*, 22(2), 47-52.
- Boyatzis, R. (1998). *Transforming qualitative data: thematic analysis and code development* (M. Lingre (ed.); primera). Sage Publications.
- Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <http://eprints.uwe.ac.uk/11735>
- Brenner, M. (2006). Interviewing in educational research. En Lawrence Erlbaum Associates (Ed.), *Handboof Complementary Methods in Education Research* (pp. 357-370). <https://doi.org/https://doi.org/10.4324/9780203874769-26>
- Brown, S. E., Akahashi, K. T., y Roberts, K. D. (2010). *Mentoring Individuals with Disabilities In Postsecondary Education: A Review of the Literature*. *Journal of Postsecondary Education & Disability*. 23(2), 98-11. <https://acces.bibl.ulaval.ca/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=56949399&lang=fr&site=ehost-live>
- Bruce, C. (2012). Inclusive post-secondary education for diverse learners: Supporting transition. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56(7), 710.

- Bureau of labor statistics. (2021). *Persons with a disability: labor force characteristics 2021*. <https://www.bls.gov/news.release/pdf/disabl.pdf>
- Burgstahler, S. (2013). *Universal design in higher education: Promising practices*. DO-IT, University of Washington. [www.uw.edu/doit/UDHE-promising-practices/resources.html](http://www.uw.edu/doit/UDHE-promising-practices/resources.html)
- Burgstahler, S. (2015). *Equal access: Universal design of instruction*. Seattle: DO-IT, University of Washington., 1, 1-6.
- Cardoso, M. (2020). La tutoría entre pares (mentoría) como apoyo a la inclusión educativa en la Universidad Autónoma de Zacatecas, México. *Revista Cubana de Educación Superior*, 39(2).
- Castellana, M., y Sala, I. (2006). La inclusión de los estudiantes con discapacidad en la universidad: un reto para la universidad española en el nuevo espacio europeo de la educación superior. *Aloma: revista de psicología, ciencias de l'educació i de l'esport Blanquerna*, 8, 209-227.
- Cerrillo, R., Izuzquiza, D., y Egido, I. (2013). Inclusión de jóvenes con discapacidad intelectual en la Universidad. *Revista de Investigación en Educación*, 11(1), 41-57.
- Chen, H. (1990). *Theory-driven evaluations* (CA: Sage (ed.)).
- Chen, H. (1996). Comprehensive Typology for Program Evaluation. *Evaluation Practice*, 17(2), 121-130.
- Chennat, S. (2020). Disability inclusion and inclusive education. En *Disability Inclusion and Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1007/978-981-15-0524-9>
- CIE-11. (2022). *Trastorno del desarrollo intelectual*. <http://id.who.int/icd/entity/605267007>
- Cole, M. (1985). *Zone of proximal development: Work culture and cognition create each other*. In *Culture, communication and cognition: Vygotskyan perspectives* (J.V. Wertsch (ed.)). Cambridge University Press.
- Convención Internacional. (2017). *La Convención en España*. [http://www.convenciondiscapacidad.es/ConvencionEspana\\_new.html](http://www.convenciondiscapacidad.es/ConvencionEspana_new.html)
- Corrales, A., Soto, V., y Villafañe, G. (2016). Barreras de Aprendizaje para estudiantes con Discapacidad en una Universidad Chilena. Demandas estudiantiles-desafíos institucionales. *Revista Electrónica «Actualidades Investigativas en Educación»*, 16(3), 1-29. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44746861005>
- Cortés-Vega, M.-D., Morriña-Díez, A., López-Gavira, R., ... Torres Soto, A. (coord. . (2016). La formación del profesorado en discapacidad y en nuevas tecnologías: principales aspectos a tener en cuenta para una educación inclusiva. *Gobernanza, balance del proceso de Bolonia, condiciones laborales y profesionalidad docente en Educación Superior*, 368-372. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=8209296>
- Cotán, A. (2022). Pedagogía inclusiva en Educación Superior. ¿Cómo y cuándo evalúa el profesorado? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(94).
- Creswell, J. W. (2018). *Research design : qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. En *Research design : qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (Fifth edit). SAGE.
- CRUE. (2021). *CRUE UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS*. El presidente de Crue pide al Gobierno que la futura LOSU aborde «de forma integral» la inclusión de las personas con discapacidad en la Universidad. <https://www.crue.org/2021/10/losu-aborde-de-forma-integral-la-inclusion-de-las-personas-con-discapacidad/>

- Cuenot, M. (2018). Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud. *EMC - Kinesiterapia - Med Física*, 39(1), 1-6.
- Dalle, P., Boniolo, P., Sautu, R., y Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. CLACSO. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/formacion-virtual/20100719035021/sautu.pdf>
- De Asís Roig, R. (2005). El Significado De La Accesibilidad Universal Y Su Justificación En El Marco Normativo Español. En *El significado de la accesibilidad universal y su justificación en el marco normativo español*. <http://www.cermi.es/ES/Biblioteca/Lists/Publicaciones/Attachments/45/Elsignificadodelaaccesibilidaduniversalysjustific.pdf>
- Delgado, M., Misischia, B., y Denisse, P. (2021). Discapacidad intelectual y Universidad, propuestas que desafían los límites y abren nuevos horizontes. *Revista Argentina de Educación Superior*, 50-62.
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En Santillana/UNESCO (Ed.), *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI* (pp. 91-103). [https://uom.uib.cat/digitalAssets/221/221918\\_9.pdf](https://uom.uib.cat/digitalAssets/221/221918_9.pdf)
- Devine, M. A. (2022). From Physical Inclusion to Belonging: Perceptions of Social Inclusion of University Students with Intellectual Disabilities. *International Journal of the Sociology of Leisure*, 6, 55-86. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s41978-022-00117-7>
- Devos, B., y Ryder, R. (2017). *A Transition Guide. To Postsecondary Education and Employment For Students And Youth With Disabilities* (primera ed.). Office of Special Education and Rehabilitative Services. <https://sites.ed.gov/idea/files/postsecondary-transition-guide-may-2017.pdf>
- Diari de Girona. (2019, junio 26). *Joves amb discapacitat intel·lectual es formen a la UdG*.
- Díaz-Jiménez, R. M., Terrón-Caro, T., y Yerga-Míguez, M. D. (2021). University Education for People with Intellectual Disabilities. Evaluation of a Training Experience in Spain. *Disabilities*, 1(4), 388-405. <https://doi.org/10.3390/disabilities1040027>
- Díaz, A. (1995). *Historia de las deficiencias* (Escuela Libre Editorial (ed.); Colección).
- Díaz, E. (2009). Reflexiones epistemológicas para una sociología de la discapacidad. *Intersticios. Revista sociológica de pensamiento crítico*, 3(2), 85-99.
- Díaz, G., Pallisera, M., Mejía, P., y Rey, A. (2021). Inclusión de personas con discapacidad intelectual en la universidad. *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)*, 5. <https://doi.org/10.14201/scero20164742743>
- 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(2), 87-93. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2014.12.002>
- Dyson, A., Howes, A., y Roberts, B. (2002). A systematic review of the effectiveness of school-level actions for promoting participation by all students. En U. de Londres (Ed.), *Social Science Research* (Número June).
- Echeita, G. (2013). Inclusión y Exclusión Educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 99-118.

- Echeita, G. (2014). *Redes colaborativas para la inclusión educativa*. December.
- Echeita, G., y Duk, C. (2008). Inclusión Educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2).
- Education Week. (2004). *Special education*. <http://www2.edweek.org/rc/issues/special-education>
- EHEA. (2020). *Rome Ministerial Communiqué*.
- Elizondo, C. (2020). *Hacia la inclusión educativa en la universidad: diseño universal para el aprendizaje y la educación de calidad* (Octaedro (ed.); Primera).
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrok (Ed.), *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación* (pp. 195-295). Paidós MEC.
- Espinosa, C., Gómez, V., y Cañedo, C. (2012). *El Acceso y la Retención en la Educación Superior de Estudiantes con Discapacidad en Ecuador Access and Retention in Higher Education of Students with Disabilities in Ecuador*. 5(6), 27-38. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062012000600004>
- EUA. (2010). *La declaración de Lisboa Las universidades de Europa más allá de 2010: Diversidad con un propósito común*.
- Fernández, J. A., Gerpe Pérez, E. M., y Castro, A. M. P. (2019). El proyecto «mentoring» inclusivo de la Universidad de Santiago de Compostela. En *Emprendimiento social, ocupación y discapacidad* (pp. 100-113). <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.6035/InnovacioEducativa.2019.21>
- Findler, L., Vilchinsky, N., y Werner, S. (2007). The Multidimensional Attitudes Scale Toward Persons With Disabilities (MAS). *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 50(3), 166-176. <https://doi.org/10.1177/00343552070500030401>
- Fisher, M. J., y Marshall, A. P. (2009). Understanding descriptive statistics. *Australian Critical Care*, 22(2), 93-97. <https://doi.org/10.1016/j.aucc.2008.11.003>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Fundación Paideia Galiza. <https://www.casadellibro.com/libro-introduccion-a-la-investigacion-cualitativa/9788471124807/971146>
- Flinders University. (2018). *The Up the Hill Project - Inclusion for people with a disability in University - Flinders University*. <https://www.flinders.edu.au/engage/community/clinics/up-the-hill-project>
- Florian, L. (2019). Encyclopedia of Teacher Education, Springer Nature Singapore. En M. A. (ed. . Peters (Ed.), *Preparing teachers for inclusive education*.
- Florian, L., y Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5). <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Forlina, C., y Chambersb, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 17-32. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2010.540850>
- Fovet, F. (2016). Disabled international students in British higher education. Experiences and expectations. *Disability & Society*, 31(4), 580-582. <https://doi.org/10.1080/09687599.2016.1152015>
- Fundación ONCE. (2018). *UN TOTAL DE 21 UNIVERSIDADES DESARROLLARÁN PROGRAMAS DE FORMACIÓN UNIVERSITARIA PARA JÓVENES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL*. <https://www.fundaciononce.es/es/noticia/un->

total-de-21-universidades-desarrollaran-programas-de-formacion-universitaria-para

- Fundación ONCE. (2022). *Universidad y Discapacidad*. <https://www.fundaciononce.es/es/que-hacemos/universidad-y-discapacidad>
- Fundación prodis. (2022). *PROMENTOR*. <https://fundacionprodis.org/programas-servicios/promentor/>
- Fundación Universia. (2016). *III Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad*.
- Fundación Universia. (2021). *Universidad y discapacidad. V Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de las personas con discapacidad*.
- Galeano, M. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- García-Iriarte, E., McConkey, R., y Gilligan, R. (2016). *Disability and human rights* (Macmillan education: Palgrave Mcmillan (ed.)).
- García, Ó. (2012). *Lectura fácil: Métodos de redacción y evaluación* (Real Patronato sobre Discapacidad (ed.)).
- Garland, R. (1995). *Garland The eye of the beholder: deformity and disability in the Graeco-Roman world*.
- Geremik, B. (1998). *La piedad y la horca: Historia de la miseria y de la caridad en Europa* (Alianza Universidad (ed.)).
- Geva, E. (2011). XII Congreso Internacional de la Teoría de la Educación. *De la discapacidad a la participación social: un compromiso como ciudadanos*, 1-23.
- Gibson, S. (2012). Narrative accounts of university education: Socio-cultural perspectives of students with disabilities. *Disability and Society*, 27(3), 353-369. <https://doi.org/10.1080/09687599.2012.654987>
- Gill, C. (1999). Invisible Ubiquity: The Surprising Relevance of Disability Issues in Evaluation. *American Journal of Evaluation*, 20(2), 279-287.
- Giust, A., y Valle-Riestra, D. (2017). Supporting mentors working with students with intellectual disabilities in higher education. *Journal of Intellectual Disabilities*, 21(2). <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/17446295166510>
- Grigal, M., Hart, D., y Papay, C. (2019). People with Intellectual Disability Experiencing University Life. En *People with Intellectual Disability Experiencing University Life* (pp. 69-97). <https://doi.org/10.1163/9789004394551>
- Grigal, M., Hart, D., Smith, F., Domin, D., Sulewski, J., y Weir, C. (2014). *Think College National Coordinating Center. Annual Report on the Transition and Postsecondary Programs for Students with Intellectual Disabilities, Year 3*.
- Grigal, M., Hart, D., y Weir, C. (2012). A Survey of Postsecondary Education Programs for Students With Intellectual Disabilities in the United States. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 9(4), 223-233. <https://doi.org/10.1111/jppi.12012>
- Guriévich, A. (1999). *Las categorías de la cultura medieval* (Taurus Humanidades (ed.)).
- Guzmán, F., Toboso, M., y Romañach, J. (2010). Fundamentos éticos para la promoción y la autonomía: hacia una ética de la interdependencia. *Alternativas. Cuadernos de trabajo Social*, 17, 45-61. <https://doi.org/10.14198/altern2010.17.03>
- Hafner, D., Moffatt, C., y Kisa, N. (2011). Cutting-Edge: Integrating Students With



- Intellectual and Developmental Disabilities Into a 4-Year Liberal Arts College. *Sage Journal*, 34(1), 18-30. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/0885728811401018>
- Hart, D., Grigal, M., Sax, C., Martinez, D., y Will, M. (2006). Postsecondary Education Options for Students with Intellectual Disabilities. *Research to Practice Series, Institute for Community Inclusion*, 45, 1-4.
- Hart, S., Dixon, A., Drummond, M., y McIntyre, D. (2004). *Learning without limits* (Open University (ed.)).
- Hartmann, E. (2011). Diseño Universal para Aprendizaje. *Perspectivas de Práctica*, 8, 1-9.
- Hernández, M. (2015). El Concepto de Discapacidad: De la Enfermedad al Enfoque de Derechos. *Revista CES Derecho*, 6(2), 46-59.
- Humphrey, A. (2005). *SWOT Analysis for Management Consulting* (SRI Alumni Newsletter (ed.)).
- Illanes, L., y Furstenberg, M. (2015). Implementación del Programa de Inclusión a La Educación Superior de Jóvenes con Necesidades Educativas Especiales por Discapacidad Cognitivo. *Síndrome de Down Revista Vida Adulta Fundación Down21*, 169(20), 1-14.
- INE. (2021). *La brecha salarial entre las personas con y sin discapacidad*. [https://sepe.es/HomeSepe/Personas/encontrar-trabajo/Garantia-Juvenil/plan-garantia-juvenil-plus.html#:~:text=El "Plan de Garantía Juvenil,FSE%2B destinados al empleo juvenil.](https://sepe.es/HomeSepe/Personas/encontrar-trabajo/Garantia-Juvenil/plan-garantia-juvenil-plus.html#:~:text=El%20Plan%20de%20Garant%C3%ADa%20Juvenil,FSE%2Bdestinados%20al%20empleo%20juvenil.)
- INEEd. (2016). *Guía metodológica de evaluación de programas educativos* (INEEd (ed.)).
- Izuzquiza, D. (2012). El valor de la inclusión educativa de jóvenes con discapacidad intelectual en las instituciones de educación superior: el programa Promentor. *Bordón*, 64(1), 109-125.
- Jones, M., y Goble, Z. (2012). Creating Effective Mentoring Partnerships for Students With Intellectual Disabilities on Campus. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 9(4), 270-278. <https://doi.org/10.1111/jppi.12010>
- Kaehne, A., y O'Connell, C. (2010). Focus groups with people with learning disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities*, 14(2), 133-145.
- Keys, S., Clarke, C., Wilkinson, H., ... Cattan, M. (2016). «We're all thrown in the same boat ...»: A qualitative analysis of peer support in dementia care (Vol. 15, Número 4).
- Kleinert, H. L., Jones, M. M., Sheppard-Jones, K., Harp, B., y Harrison, E. M. (2012). Students with Intellectual Disabilities Going to College? Absolutely! . *TEACHING Exceptional Children*, 44(5), 26-35. <https://doi.org/10.1177/004005991204400503>
- Kozleski, E. B., y Waitoller, F. R. (2010). Teacher learning for inclusive education: Understanding teaching as a cultural and political practice. *International Journal of Inclusive Education*, 14(7), 655-666. <https://doi.org/10.1080/13603111003778379>
- Kubiak, J., y Shevlin, M. (2015). Experiences of learning: Students with intellectual disabilities in higher education in Ireland. En *Inclusive education for students with intellectual disabilities*. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psych&AN=2015-29487-007&authtype=shib&site=ehost-live&scope=site&custid=s5822979%0Amshevlin@tcd.ie%0Akubiakj@tcd.ie>
- Lindsay, S., Hartman, L., y Fellin, M. (2015). *A systematic review of mentorship programs*

- to facilitate transition to post-secondary education and employment for youth and young adults with disabilities.* 8288(October). <https://doi.org/10.3109/09638288.2015.1092174>
- Liu, R. Y., Parelius, J. M., y Singh, K. (1999). Multivariate analysis by data depth: Descriptive statistics, graphics and inference. *Annals of Statistics*, 27(3), 783-858.
- López-Meseguer, R., y Valdés, M. T. (2020). La Evaluación Comprensiva de Programas Educativos: ¿Un Nuevo Paradigma Teórico? *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(2), 85-105. <https://doi.org/10.15366/riee2020.13.2.005>
- López, F. (2002). *Libro Verde. La accesibilidad en España. Diagnóstico y bases para un plan integral de supresión de barreras* (1a ed.). <https://doi.org/10.1007/s13398-014-0173-7.2>
- Machado, M. M., Santos, P. C., y Espe-Sherwindt, M. (2020). Inclusion of People With Intellectual and Developmental Disabilities in Higher Education: Literature Contributions in the European Context Inclusão De Pessoas Com Dificuldades Intelectuais E Desenvolvimentais No Ensino Superior: Contributos Da Literatura . *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 20, 143-165. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.9688.143>. <https://orcid.org/0000-0001-9594-145X>;mamm@ua.pt.
- Márquez, A., Corso, S. M., Elizondo, C., Blas, J., Rubio, M., y Villaescusa, I. (2022). Inclusión: acciones en primera persona. Indicadores y modelos para centros inclusivos. Manual práctico. En GRAÓ (Ed.), *Nucl. Phys.* (Vol. 13, Número 1).
- Martínez-Usarraldei, M.-J. (2021). Brújulas cartográficas: OCDE y UNESCO ante la inclusión educativa. *Revistas Científicas de Educación en Red*, 1-8.
- Masoga, M. A. (2021). Students with Disabilities at Two Higher Education Institutions Selected from South Africa: A Social Model of Disability. *International Journal of Higher Education*, 10(6), 238. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v10n6p238>
- McGuire, J. ., Scott, S., y Shaw, S. (2003). Universal Design for instruction: The paradigm, its principles, and products for enhancing instructional access. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 17(1), 11-21.
- Medina, M., Higuera, L., y García, M. del M. (2021). Educación Superior Inclusiva y Autonomía Pedagógica: Análisis en Dos Contextos Iberoamericanos. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(2), 55-72.
- Mejía, P. (2023). La práctica preprofesional en la formación del docente de la Carrera de Educación Básica para una educación inclusiva. En Universidad Nacional de Educación (Ed.), *Las prácticas pedagógicas en la formación profesional docente: experiencias significativas en América Latina y el Caribe* (pp. 255-260).
- Mejía, P., y Pallisera, M. (2020). Las personas con discapacidad intelectual y la inclusión en la universidad: una investigación centrada en la opinión de los responsables académicos y personas con discapacidad intelectual. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 13, 40-61.
- Mejía, P., y Pallisera, M. (2021). Perceptions of University students from an inclusive pilot proposal for people with intellectual disabilities (ID). En M. Solà (Ed.), *V Conference of Pre-doctoral Researchers Abstract Book: Vol. V* (quinta, p. 245).
- Mejía, P., y Ullauri, J. (2021). Desafíos de la inclusión de la Persona Sorda. Perspectivas de estudiantes universitarios. En Pontificia Universidad Católica del Ecuador (Ed.), *IV Encuentro de investigación e innovación 2021* (p. 153).
- Meyer, A., y Rose, D. (2005). *The universally designed classroom: accessible curriculum and digital technologies* (D. Rose, A. Meyer, & C. Hitchcock (eds.)). MA: Harvard

Education Press.

- Meyer, A., Rose, D., y Gordon, D. (2012). *Universal design for learning. Teory and Practice* (Cast Incorporated (ed.)).
- Michael, R. (2016). The Perceived Success of Tutoring Students with Learning Disabilities: Relations to Tutee and Tutoring Variables. *The Journal of Postsecondary Education and Disability*, 29(4), 349-361.
- Ministerio de Sanidad Asuntos Sociales e Igualdad. (2013). 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. En *Boe* (Vol. 289, Número 12632).
- Ministerio de Sanidad Asuntos Sociales e Igualdad. (2022). Ley 6/2022, de 31 de marzo, de modificación del Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social, aprobado por el Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, para establecer y regular la acce. En *Boletín Oficial del Estado* (Vol. 78, pp. 43626-43633).
- Moore, E. J., y Schelling, A. (2015). Postsecondary inclusion for individuals with an intellectual disability and its effects on employment. *Journal of Intellectual Disabilities*, 19(2), 130-148. <https://doi.org/10.1177/1744629514564448>
- Mora, A. I. (2011). La evaluación educativa: concepto, períodos y modelos. *Actualidades Investigativas en Educación*, 4(2). <https://doi.org/10.15517/aie.v4i2.9084>
- Moriña, A. (2017). Inclusive education in higher education: challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 3-17. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254964>
- Moriña, A. (2018). *Formación del profesorado para una educación inclusiva en la universidad*. (A. Moriña (ed.)).
- Moriña, A., y Orozco, I. (2022). Teaching Experiences of Inclusive Spanish STEM Faculty with Students with Disabilities. *International Journal of Science and Mathematics Education, February*. <https://doi.org/10.1007/s10763-022-10276-4>
- Muntaner, J. J. (2010). De la integración a la inclusión : un nuevo modelo educativo. *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario.*, 192-202.
- O'Brien, P., McConkey, R., y García-Iriarte, E. (2014). Co-researching with People who Have Intellectual Disabilities: Insights From a National Survey. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 27(1), 65-75. <https://doi.org/10.1111/jar.12074>
- O'Brien, P., Shevlin, M., O'Keefe, M., Fitzgerald, S., Curtis, S., y Kenny, M. (2009). Opening up a whole new world for students with intellectual disabilities within a third level setting. *British Journal of Learning Disabilities*, 37(4), 285-292.
- Observatorio Sobre Discapacidad y Mercado de Trabajo en España. (2021). *Observatorio sobre discapacidad y mercado de trabajo en España. Tasa de personas con discapacidad en edad activa que han alcanzado estudios superiores*. <https://www.odismet.es/banco-de-datos/3educacion-y-formacion-profesional>
- Ocampo, A. (2022). Epistemología de la educación inclusiva. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 15(March), 1-32. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m15.eeia>
- Oliver, M., y Sapey, B. (2006). *Social Work with Disabled People* (Palgrave Macmillan (ed.); tercera).
- Olson-Strom, S., y Rao, N. (2020). Higher Education for Women in Asia. En *Diversity*

- and Inclusion in Global Higher Education*. [https://doi.org/10.1007/978-981-15-1628-3\\_10](https://doi.org/10.1007/978-981-15-1628-3_10)
- ONU. (2006). *Discapacidad. Instrumento de ratificación de la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*.
- ONU. (2007). *APLICACIÓN DE LA RESOLUCIÓN 60/251 DE LA ASAMBLEA GENERAL, DE 15 DE MARZO DE 2006, TITULADA «CONSEJO DE DERECHOS HUMANOS»*.
- ONU. (2015). *Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015*.
- Organización Mundial de la Salud y Banco Mundial. (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad 2011* (Organización Mundial de la Salud (ed.)). <https://apps.who.int/iris/handle/10665/75356>
- Orozco, C., Valladares, M. A., Chacana, C., y Valenzuela, C. (2015). La apuesta de la Universidad Central de Chile y la Facultad de Ciencias de la Educación, para la inclusión de jóvenes en situación de Discapacidad intelectual. *Síndrome de Down Revista Vida Adulta Fundación Down21*, 169(20). <https://www.sindromedownvidaadulta.org/no20-junio-2015/articulos-no20/la-apuesta-de-la-universidad-central-de-chile-y-la-facultad-de-ciencias-de-la-educacion-para-la-inclusion-de-jovenes-en-situacion-de-discapacidad-intelectual/>
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes , caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (C. español de representantes de personas con Discapacidad (ed.); Cinca).
- Palacios, A., y Bariffi, F. (2007). *La discapacidad como una cuestión de derechos humanos*. Cinca. [http://www.sindromedown.net/wp-content/uploads/2014/09/19L\\_ladiscapacidad.pdf](http://www.sindromedown.net/wp-content/uploads/2014/09/19L_ladiscapacidad.pdf)
- 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. En *Derecho*.
- Pallisera, M., Puyaltó, C., Fullana, J., Vilà, M., y Martín, R. (2015). Una experiencia de investigación inclusiva. Personas con discapacidad intelectual como asesoras en una investigación sobre transición a la edad adulta. *Revista Iberoamericana de Educación*, 69(2), 147-166.
- Parrilla, Á., Gallego, C., y Moraña, A. (2010). El complicado tránsito a la vida activa de jóvenes en riesgo de exclusión: una perspectiva biográfica. *Revista de Educación*, 351(1), 211-233.
- Pérez-Castro, J. (2005). La inclusión de los estudiantes con discapacidad en la universidad. *Redalyc*, 19(79), 209-225.
- Pérez Juste, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos. *Ponencia evaluación de programas educativos*, 18, 261-287. <http://revistas.um.es/rie/article/view/121001/113691>
- Pérez, M., y Chabra, G. (2019). Modelos teóricos de discapacidad: un seguimiento del desarrollo histórico del concepto de discapacidad en las últimas cinco décadas. *Revista Española de Discapacidad*, 7(1), 7-27. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.07.01.01>
- Picado, X. (2002). Criterios para realizar evaluaciones de calidad. *Ciencias Sociales*, 97, 9-16.

- Pintado, M., Mateo, C., y Mengual, I. (2015). Programa capacitas: inclusión e ilusión Universidad Católica San Antonio de Murcia. *Síndrome de Down Revista Vida Adulta Fundación Down21*, 169(20). <https://www.sindromedownvidaadulta.org/no20-junio-2015/articulos-no20/programa-capacitas-inclusion-e-ilusion-universidad-catolica-san-antonio-de-murcia/>
- Priante, C. (2003). *Mejoras en organizaciones de México y España mediante el desarrollo de una estrategia inclusiva* [Universidad de Salamanca]. [http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO17184/tesis\\_priante.pdf](http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO17184/tesis_priante.pdf)
- Prieto, O., y Feu, J. (2018). ¿QUÉ IMPACTO PUEDEN TENER LOS PROGRAMAS DE MENTORÍA SOCIAL EN LA SOCIEDAD? UNA EXPLORACIÓN DE LAS EVALUACIONES EXISTENTES Y PROPUESTA DE MARCO ANALÍTICO. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 9(30), 95-109. <https://doi.org/10.7179/PSRI>
- Ratzka, A. (1992). *Tools for Power: Resource Kit for Independent Living*. <http://www.independentliving.org/toolsforpower/tools.pdf>
- Reyes, E., Izuzquiza, D., Herrán, A., Leal, C., Rodríguez, D., y Agüera, R. (2017). Inclusion of Students with Intellectual Disabilities 30 Years Later: Ethics Evaluation of Family Criteria. A Pilot Project. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237(June 2016), 1347-1351. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.222>
- Rillotta, F., Arthur, J., Hutchinson, C., y Raghavendra, P. (2020). Inclusive university experience in Australia: Perspectives of students with intellectual disability and their mentors. *Journal of Intellectual Disabilities*, 24(1), 102-117. <https://doi.org/10.1177/1744629518769421>
- Rodríguez, A., y Álvarez, E. (2015). Universidad y discapacidad: Actitudes del profesorado y de estudiantes. *Perfiles Educativos*, 37(147), 86-102. <http://www.redalyc.org:9081/articulo.oa?id=13233749006>
- Rodríguez, E., y Sanmartín, A. (2015). *Percepciones de los y las jóvenes en torno a la integración social y laboral de las personas con discapacidad*.
- Roth, W., y Lee, Y. (2007). Vygotsky's neglected legacy: Cultural-historical activity theory. *Review of Educational Research*, 2(77), 186-232.
- Ruiz, C. (2002). *La evaluación de programas de formación de formadores en el contexto de la formación en y para la empresa* (Número 2001) [Universidad Autónoma de Barcelona]. <http://hdl.handle.net/10803/5003>
- Runswick-Cole, K. (2011). Time to end the bias towards inclusive education? *British Journal of Special Education*, 38(3), 112-119. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2011.00514.x>
- Sáez, M. J. (2002). *Evaluación y optimización de los programas educativos* (Universtat Oberta de Catalunya (ed.)).
- Sala, I., Fuentes, S. S., Giné, G., y Díez, E. (2014). Análisis de los distintos enfoques del paradigma del diseño universal aplicado a la educación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(1), 143-152.
- Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. CA: Sage Publications.
- Salinas, M., Lissi, M., Medrano, D., Zuzulich, M., y Hojas, A. (2013). La inclusión en la educación superior: desde la voz de estudiantes chilenos con discapacidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 63(63), 77-98.

- Salkind, N. . (1998). *Métodos de investigación* (Prentice-Hall (ed.); 3.ª ed.).
- Sanahuja-Gavaldà, J. M., Muñoz-Moreno, J. L., y Gairín-Sallán, J. (2020). Tutoring students with disabilities at the university. *Cultura y Educacion*, 32(1), 65-77. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1709392>
- Sanderson, K. A., Powers, K., y Guevara, M. (2022). Exploring the Development of an Inclusive Postsecondary Education Program for Diverse Students with Intellectual Disabilities through a Virtual Community Conversation. *Journal of Inclusive Postsecondary Education*, 3(2), 1-21.
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P., y Elbert, R. (2005). *Construcción del marco teórico , formulación de los objetivos y elección de la metodología* (Vol. 2005).
- Schalock, R. L., Luckasson, R., y Tassé, M. J. (2019). The contemporary view of intellectual and developmental disabilities: Implications for psychologists. *Psicothema*, 31(3), 223-228. <https://doi.org/10.7334/psicothema2019.119>
- Schelly, C., Davies, P., y Spooner, C. (2011). Student perceptions of faculty implementation of universal design for learning. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 24(1), 17.30.
- Scriven, M. (1991). Evaluation and education: At quarter century. En Beyond formative and summative evaluation. (Ed.), *Beyond formative and summative evaluation* (IL: Univer, pp. 19-64).
- Scriven, Michael. (1991). *Evaluation thesaurus* (Fourth).
- Seoane, J. (2011). ¿Qué es una persona con discapacidad? *ÁGORA*, 30(1), 143-161.
- Shalock, R., Luckasson, R., y Tassé, M. (2021a). *Intellectual Disability: Definition, Diagnosis, Classification, and Systems of Supports* (12.ª ed.).
- Shalock, R., Luckasson, R., y Tassé, M. (2021b). *Twenty questions and answers regarding the 12th edition of the AAIDD manual: Intellectual disability: definition, diagnosis, classification, and systems of supports* (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (ed.); 12.ª ed.).
- Sheppard-Jones, K., Kleinert, H., Druckemiller, W., y Ray, M. (2015). Students with intellectual disability in higher education: Adult service provider perspectives. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 53(2), 120-128. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-53.2.120>
- Shin, Y. J., Ji, E., y Park, S. (2022). Korean College Students' Attitudes toward Disability and Inclusive Education: Latent Profile Analysis. *Current Psychology*, 0123456789. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-02856-y>
- Shivaji, A. (2017). The sociology of disability. *The Cambridge Handbook of Sociology*, 1(3), 285-294. <https://doi.org/10.1017/9781316418376.028>
- Silver, P., Bourke, A. y Shaw, S. F. (2003). Universal Instructional Design in Higher Education: An Approach for Inclusion. *Equity & Excellence in Education*, 31(2), 47-51.
- Skliar, C. (2018). *PEDAGOGÍAS DE LAS DIFERENCIAS* (Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico (ed.)).
- Soorenian, A. (2013). Disabled International Students in British Higher Education. En *Disabled International Students in British Higher Education*. <https://doi.org/10.1007/978-94-6209-413-0>
- Stake, R. (2004). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares* (GRAÓ (ed.); 1.ª ed.).

- Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en criterios* (GRAÓ (ed.); 1.ª ed.).
- Stefánsdóttir, G. V., y Björnsdóttir, K. (2016). 'I am a college student' postsecondary education for students with intellectual disabilities. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 18(4), 328-342. <https://doi.org/10.1080/15017419.2015.1114019>
- Stufflebeam, D. L., y Coryn, C. L. S. (2014). *Evaluation theory, models, and applications* (Jossey Bas).
- Suchman, E. A. (1967). *Evaluative research: principles and practices in public service and social action programs* (Russell Sage (ed.)).
- Susinos, T., y Parrilla, Á. (2008). Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 157-171. <http://www.redalyc.org/pdf/551/55160212.pdf>
- Tate, J., y Room, D. D. (2021). *College Contacts for College Programs for Students with Disabilities. Id.*
- Think College. (2021). *Think College*. <https://www.bc-ipse.org/>
- Thomas, H. (1986). Needed: Comprehensive Evaluation of Education Program Efforts. *Community College Review*, 14(2), 46-52. <https://doi.org/10.1177/009155218601400209>
- Toboso, M., y Arnau, M. (2008). La discapacidad dentro del enfoque de capacidades y funcionamientos de Amartya Sen. *Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, 20.
- Torres, M. (2001). *¿Qué pasó en el foro Mundial de la Educación?* Education for every one. Worldwide. Lifelong. <https://www.dvv-international.de/es/educacion-de-adultos-y-desarrollo/ediciones/ead-562001/alfabetizacion-y-educacion-basica/que-paso-en-el-foro-mundial-de-la-educacion>
- Torrico, M., Buenestado, M., Gutiérrez, A., López, M., y Naranjo, A. (2017). *¿Qué es una Universidad Inclusiva?* (U. de Córdoba (ed.); Primera).
- Townsley, R., Ward, L., Abbott, D., y Williams, V. (2010). *The Implementation of Policies Supporting Independent Living for Disabled People in Europe: Synthesis Report*.
- Tyler, R. (1950). *Basic principle of curriculum and instruction* (Chicago University (ed.)).
- Uditsky, B., y Hughson, E. (2006a). *Inclusive post - secondary education for students with significant developmental disabilities : challenging legal , moral and pragmatic assumptions*. <https://www.researchgate.net>
- Uditsky, B., y Hughson, E. (2012). Inclusive Postsecondary Education-An Evidence-Based Moral Imperative. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 9(4), 298-302. <https://doi.org/10.1111/jppi.12005>
- Uditsky, B., y Hughson, E. A. (2006b). *Inclusive post-secondary education for students with significant developmental disabilities: challenging legal, moral and pragmatic assumptions*. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- UNESCO. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*.
- UNESCO. (1990). *Declaración Mundial sobre la educación para todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas*.
- UNESCO. (1992). *Educación para Todos: finalidad y contexto*.

- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales*.
- UNESCO. (2000). *Foro Mundial sobre la Educación*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>
- UNESCO. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo* (UNESCO (ed.)).
- UNESCO. (2008). *La Educación Inclusiva: El camino hacia el futuro*». 48.<sup>a</sup> Conferencia Internacional De Educación. [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/CONFINTED\\_48-3\\_Spanish.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf)
- UNESCO. (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/>
- UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. [www.unesco.org/](http://www.unesco.org/)
- UNESCO. (2020). Informe de seguimiento de la educación en el mundo. En *Educación inclusiva*. <https://doi.org/10.2307/j.ctv153k3m3.6>
- Universia. (2020). *Guía de atención a las personas con discapacidad en la universidad*. [https://www.javeriana.edu.co/documents/245769/339704/Discapacidad\\_en\\_la\\_Universidad.pdf/c48247e0-42d4-46b0-adf0-f0b8f78fa083](https://www.javeriana.edu.co/documents/245769/339704/Discapacidad_en_la_Universidad.pdf/c48247e0-42d4-46b0-adf0-f0b8f78fa083)
- Universia, F. (2019). *Guía de Atención a la Discapacidad en la Universidad 2019-20220*.
- Universidad Camilo José Cela. (2022). *Experto en Competencias Sociolaborales*. <https://www.ucjc.edu/estudio/experto-universitario-entrenamiento-competencias-sociolaborales/#utab-pane-0-0>
- Universidad Central. (2022). *Fundación de comunicaciones inclusivas*. Conoce el díptico de PRUFODIS de la Universidad Central. <https://www.hubincluye.cl/noticias/conoce-el-diptico-de-prufodis-de-la-universidad-central/>
- Universidad da Coruña. (2020). *Programa Espazo Compartido*. <https://www.udc.es/es/cufie/ADI/EspazoCompartido/programa-academico/>
- Universidad de A Coruña. (2018). *Espazo Compartido*. <https://www.udc.es/es/cufie/ADI/EspazoCompartido/>
- Universidad de Burgos. (2020). Experiencia de inclusión de Personas con Discapacidad Intelectual en la universidad. En *Ampliando horizontes en educación inclusiva*.
- Universidad de Deusto. (2020). *Diploma de extensión universitaria para la capacitación laboral en entornos de empleo con apoyo*. <https://www.deusto.es/cs/Satellite/deusto/es/masteres/estudios-masteres/diploma-de-extension-universitaria-para-la-capacitacion-laboral-en-entornos-de-empleo-con-apoyo/programa-208/info-prog?idSeccion=1>
- Universidad de Girona. (2021). *Misión, funciones y entes dependientes*. <https://www.udg.edu/es/transparencia/transparencia/institucio/missio-funcions-i-ens-dependents>
- Universidad de Murcia. (2018). *Un grupo de jóvenes con discapacidad intelectual inician sus estudios en la UCAM*. <https://www.ucam.edu/noticias/grupo-jovenes-discapacidad-intelectual-inician-sus-estudios-ucam>
- Universidad de Salamanca. (2018). *Instituto Universitario de Integración en la Comunidad*. <http://inico.usal.es/530/unidiversitas/-que-se-estudia-en-unidiversitas.aspx>



- Universitat de Girona. (2024). *Facultat d'Educació i Psicologia*.  
<https://www.udg.edu/ca/fep/Els-estudis/Graus>
- University of Limpopo. (2022). *Reakgona Disability Centre*.  
[https://www.ul.ac.za/index.php?Entity=DSU Unit](https://www.ul.ac.za/index.php?Entity=DSU+Unit)
- UPIAS. (1976). *Fundamental Principles of Disability* (UPIAS (ed.)).
- Valladares, M. (2015). Programa de formación e inclusión socio-laboral para personas en situación de discapacidad intelectual, en base a un modelo de empleo con apoyo. En Universidad de Alcalá de Henares (Ed.), *Programa de formación e inclusión socio-laboral para personas en situaciones de discapacidad* (pp. 167-177).
- Velarde, V. (2012). Los modelos de la discapacidad: un recorrido histórico. *Revista Empresa y Humanismo*, XV, 115-136.  
<https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/29153/1/REYH> 15-1-12Velarde Lizama.pdf
- Verdugo, M., y Rodríguez, A. (2012). La inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, de familias y de profesionales. *Revista de Educación*, 450-470.  
[https://www.researchgate.net/profile/Miguel\\_Verdugo/publication/278164766\\_The\\_Perspectives\\_of\\_Students\\_with\\_Intellectual\\_Disabilities\\_Families\\_and\\_Professionals\\_on\\_Inclusive\\_Education\\_in\\_Spain/links/5587e72b08aef58c03a068b9.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Miguel_Verdugo/publication/278164766_The_Perspectives_of_Students_with_Intellectual_Disabilities_Families_and_Professionals_on_Inclusive_Education_in_Spain/links/5587e72b08aef58c03a068b9.pdf)
- Verdugo, M., y Schalock, R. (2011). Últimos avances en el enfoque y concepción de las Personas con Discapacidad Intelectual. *Revista española sobre discapacidad intelectual*.
- Vilà, M. (2019). El derecho a una educación inclusiva para todos los niños, jóvenes y adultos, también para los que no tienen discapacidad. Una obligación todavía incumplida y una oportunidad poderosa. En Universitat de Girona (Ed.), *Derechos y Discapacidad* (Primera, p. 107).
- Vygotsky, L. (1978). *In Mind and society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steine, S. Scriber, & E. Souberman (eds.); MA: Harvar).
- Warnock, M. (1978). *Special educational needs. Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young People* (Oficina de Documentación de Su Majestad (ed.)).
- Willig, C. (2013). Introducing Qualitative Research in Psychology. *Journal of Chemical Information and Modeling*, 56(9). <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Zacarías, J., Saad, E., Fiorentini, Z., y Nava, E. (2015). *Los significados de la Inclusión a la Universidad en jóvenes con discapacidad intelectual: análisis de casos*.
- Zafft, C., Hart, D., y Zimbrich, K. (2004). College Career Connection: A Study of Youth with Intellectual Disabilities and the Impact of Postsecondary Education. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 39(1), 45-53.
- Zahn, M. (1973). Incapacity, impotence and invisible impairment: their effects upon interpersonal relations. *Journal of health and social behavior*, 14(2), 115-123.  
<https://doi.org/10.2307/2137061>

## **Anexos**

## Anexo 1

## Guion de la entrevista inicial a profesores universitarios

Categoría	Subcategoría	Preguntas
1. Datos sociodemográficos del profesor universitario.	1.1 Edad	1. ¿Cuántos años tiene?
	1.2 Trayectoria formativa	2. ¿Cuál es su formación profesional?
	1.3 Experiencia laboral	3. ¿Me puede comentar brevemente su experiencia laboral? 4. ¿Desde cuándo se dedica a la docencia universitaria? 5. ¿En qué área de conocimiento se desempeña laboralmente? 6. ¿Qué año de carrera o grado es profesor en la universidad?
2. Percepción sobre la educación inclusiva en la universidad.	2.1 Concepción personal de la educación inclusiva.	7. ¿Qué es la educación inclusiva? ¿Podría tratar de explicar a qué se hace referencia cuando se habla de educación inclusiva? 8. ¿Cree que las personas con DI tienen idénticas oportunidades a las personas sin DI en el ámbito universitario? ¿Por qué? ¿Qué diferencias observa? 9. ¿Qué conoce de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad de lo que se establece en el artículo 24?
	2.2 Experiencia con la educación inclusiva en la universidad.	10. ¿Ha tenido alguna experiencia relacionada con la educación inclusiva de personas con DI en la universidad? Si es así, ¿puede contarme algún ejemplo concreto de esa experiencia? ¿Cómo valoraría la experiencia? ¿Por qué la valoraría así?
	2.3 La importancia de la educación inclusiva en la universidad.	11. ¿Cree que es importante que las personas con DI participen en actividades formativas que organice la universidad? ¿por qué?
3. Barreras relacionadas con la	3.1 Barreras para el acceso a la universidad.	12. ¿Cree que existen dificultades o barreras para que una persona con DI pueda acceder a la

Categoría	Subcategoría	Preguntas
educación inclusiva en la universidad.		educación en la universidad? ¿Cuáles son estas dificultades?
	3.2 Barreras de tipo social.	13. ¿Cree que existan dificultades o barreras de tipo social (actitud de sobreprotección, discriminación, escepticismo, etc.) para la inclusión de las personas con DI en la universidad?
	3.3 Barreras físicas e informativas.	14. ¿Cree que existen dificultades o barreras informativas para la inclusión de las personas con DI en la universidad?
	3.3 Otras barreras.	15. Aparte de las barreras que ha mencionado ¿cree que existe alguna otra barrera importante para la educación inclusiva de una persona con DI en la universidad?
4. Apoyos relacionados con la educación inclusiva en la universidad.	4.1 Apoyo de acceso a la educación inclusiva en la universidad.	16. ¿Qué tipo de apoyo cree que es importante para que una persona con DI pueda acceder a la educación en la universidad?
	4.2 Apoyo de la familia	17. ¿Cree que el apoyo de la familia es importante para la formación educación inclusiva de las personas con DI? <b>Si la respuesta es positiva</b> ¿Qué tipo de apoyo cree que puede dar la familia de las personas con DI? <b>Si la respuesta es negativa</b> ¿Por qué?
	4.3 Otro tipo de apoyo.	18. ¿Qué otro tipo de apoyo y/o referente que no haya mencionado cree que son importantes para que las personas con DI puedan acceder a la educación en la universidad?
	5.1 El rol de la universidad.	19. ¿Cuál es el rol que tiene la universidad en el proceso de la educación inclusiva de las personas con DI? 20. ¿Qué característica debe tener e implementar la universidad para que pueda ser considerada inclusiva?

Categoría	Subcategoría	Preguntas
5. El rol de diferentes agentes en la educación inclusiva para personas con DI en la universidad.	5.2 El rol de la persona con DI en la universidad.	21. ¿Qué rol cree que desempeña la persona con DI al asistir a la universidad?
	5.3 El rol del profesor universitario.	22. ¿Qué rol cree que desempeña usted como profesor universitario al tener un estudiante con DI en el aula? 23. ¿Ha tenido alguna capacitación o formación sobre DI? ¿Por qué? 24. ¿Cree necesaria la formación o capacitación al profesor universitario previa a tener a un estudiante con DI en el aula? 25. De acuerdo con su percepción ¿debería haber profesores especializados exclusivamente para estudiantes con DI en la universidad? ¿Por qué?
	5.4 El rol del estudiante universitario sin DI	26. ¿Qué rol cree que desempeña el estudiante universitario sin DI en el proceso de la educación inclusiva de las personas con DI en la universidad?
	5.5 El rol del personal de Administración y Servicios	27. ¿Qué rol cree que desempeña el Personal de Administración y servicios de la universidad en la educación inclusiva de la persona con DI?
	6. Beneficios que contribuya la educación inclusiva de las personas con DI en la universidad.	6.1 Beneficios de la educación inclusiva de las personas con DI para la universidad.
6.2 Beneficios de la educación inclusiva de las personas con DI para los profesores universitarios.		29. ¿Cómo cree que la educación inclusiva de las personas con DI en la universidad pueda beneficiarle a usted en calidad de profesor universitario?
6.3 Beneficios de la educación inclusiva de las personas con DI para los estudiantes universitarios sin DI.		30. ¿Cómo cree que la educación inclusiva de las personas con DI en la universidad puede beneficiar al estudiante universitario sin DI?

Categoría	Subcategoría	Preguntas
	6.4 Beneficios de la educación inclusiva en la universidad para las personas con DI.	31. ¿Qué beneficios cree que puedan tener las personas con DI con la educación inclusiva en la universidad?
	6.5 Beneficios de la educación inclusiva de las personas con DI para la comunidad.	32. ¿Qué impacto puede tener en la comunidad la educación inclusiva de las personas con DI en la universidad?
	6.6 Beneficios de la educación inclusiva de las personas con DI para el Personal de Administración y servicios.	33. ¿Qué beneficios cree que puede tener el Personal de Administración y servicios de la universidad con la educación inclusiva de la persona con DI?
	6.7 Otros beneficios de la educación inclusiva para las personas con DI en la universidad.	34. ¿Qué otro beneficio cree que puede tener la educación inclusiva de las personas con DI en la universidad?
7. Expectativas del proyecto Inclusivas del Proyecto Inclusivo de Participación, PRINPAR	7.1 Expectativas, sugerencias e inquietudes del Programa educativo inclusivo de Participación, PRINPAR.	De la información que se ha entregado: 35. ¿Qué opina sobre la propuesta del Proyecto Inclusivo de Participación, PRINPAR, para personas con DI? 36. ¿Qué expectativas tiene sobre el PRINPAR que se va a desarrollar en la universidad? 37. ¿Qué inquietudes tiene previa a la aplicación de PRINPAR? 38. ¿Qué consejos o sugerencias podría dar al proyecto PRINPAR antes que se lleve a la práctica?

## Anexo 2

## Guion de la entrevista inicial a estudiantes universitarios

Categoría	Subcategoría	Preguntas
1. Datos sociodemográficos del estudiante sin DI.	1.1 Edad.	1. ¿Cuántos años tiene?
	1.2 Situación académica actual.	2. ¿Qué grado está estudiando? 3. ¿Qué nivel de grado universitario está cursando?
2. Percepción sobre la educación inclusiva en la universidad.	2.1 Concepción personal de la educación inclusiva.	4. ¿Qué es la educación inclusiva? ¿Podría tratar de explicar a qué se hace referencia cuando se habla de educación inclusiva? 5. ¿Cree que las personas con DI tienen idénticas oportunidades a las personas sin DI en el ámbito universitario? ¿Por qué? ¿Qué diferencias observa? 6. ¿Qué conoce de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad de lo que se establece en el artículo 24?
	2.2 Experiencia con la educación inclusiva en la universidad.	7. ¿Ha tenido alguna experiencia relacionada con la educación inclusiva de personas con DI en la universidad como compañero de clase? Si es así, ¿puede contarme algún ejemplo concreto de esa experiencia? ¿Cómo valoraría la experiencia? ¿Por qué la valoraría así?
	2.3 La importancia de la educación inclusiva en la universidad.	8. ¿Cree que es importante que las personas con DI participen en actividades formativas que organice la universidad? ¿por qué?
3. Barreras relacionadas con la educación inclusiva en la universidad.	3.1 Barreras para el acceso a la universidad.	9. ¿Cree que existen dificultades o barreras para que las personas con DI puedan acceder a la educación en la universidad? ¿Cuáles son estas dificultades?
	3.2 Barreras de tipo social.	10. ¿Cree que existan dificultades o barreras de tipo social (actitud de sobreprotección, discriminación, escepticismo, etc.) para la inclusión de las personas con DI en la universidad?

Categoría	Subcategoría	Preguntas
	3.3 Barreras físicas e informativas.	11. ¿Cree que existen dificultades o barreras informativas para la inclusión de las personas con DI en la universidad?
	3.3 Otras barreras.	12. Aparte de las barreras que ha mencionado ¿cree que existe alguna otra barrera importante para la educación inclusiva de una persona con DI en la universidad?
4. Apoyos relacionados con la inclusión educativa	4.1 Apoyo de acceso a la educación	13. ¿Qué tipo de apoyo cree que es importante para que una persona con discapacidad intelectual pueda acceder a la educación en la universidad?
	4.2 Apoyo de la familia	14. ¿Cree que el apoyo de la familia es importante para la formación de las personas con discapacidad intelectual en la formación educativa universitaria? <b>Si la respuesta es positiva</b> ¿Qué tipo de apoyo cree que puede dar la familia de las personas con DI? <b>Si la respuesta es negativa</b> ¿Por qué?
	4.3 Otro tipo de apoyos	15. ¿Qué otro tipo de apoyos que no haya mencionado cree que son importantes para que una persona con discapacidad intelectual pueda acceder a la educación en la universidad?
5. El rol de diferentes agentes en la educación inclusiva para personas con DI en la universidad.	5.1 El rol de la universidad.	16. ¿Qué rol cree que desempeña la universidad en el proceso de la educación inclusiva de las personas con DI? 17. ¿Qué características debe tener e implementar la universidad para que pueda ser considerada inclusiva para jóvenes con discapacidad intelectual?
	5.2 El rol de la persona con DI en la universidad.	18. ¿Qué rol cree que desempeña la persona con DI asistiendo a la universidad? ¿Por qué?



Categoría	Subcategoría	Preguntas
	5.3 El rol del profesor universitario.	19. ¿Qué rol cree que desempeña el profesor universitario al tener un estudiante con DI en el aula? 20. ¿Cree necesaria la formación o capacitación del profesor universitario previa a tener a un estudiante con DI en el aula? 21. De acuerdo con su percepción ¿debería haber profesores especializados exclusivamente para estudiantes con DI en la universidad? ¿Por qué?
	5.4 El rol del estudiante universitario sin DI	22. ¿Qué rol cree que desempeñas como estudiante universitario sin DI en el proceso de la educación inclusiva de las personas con DI en la universidad?
	5.5 El rol del personal de Administración y Servicios	23. ¿Qué rol cree que desempeña el Personal de Administración y servicios de la universidad en la educación inclusiva de la persona con DI?
6. Beneficios que contribuya la educación inclusiva de las personas con DI en la universidad.	6.1 Beneficios de la educación inclusiva de las personas con DI para la universidad.	24. ¿Qué beneficios cree que puede tener la universidad como Institución con la educación inclusiva para las personas con DI?
	6.2 Beneficios de la educación inclusiva de las personas con DI para los profesores universitarios.	25. ¿Cómo cree que la educación inclusiva de las personas con DI en la universidad pueda beneficiar al profesor universitario?
	6.3 Beneficios de la educación inclusiva de las personas con DI para los estudiantes universitarios sin DI.	26. ¿Cómo cree que la educación inclusiva de las personas con DI en la universidad puede beneficiar a usted como estudiante universitario sin DI?
	6.4 Beneficios de la educación inclusiva en la universidad para las personas con DI.	27. ¿Qué beneficios cree que tienen las personas con DI con la educación inclusiva en la universidad?
		28. ¿Qué impacto puede tener en la comunidad la educación inclusiva

Categoría	Subcategoría	Preguntas
	6.5 Beneficios de la educación inclusiva de las personas con DI para la comunidad.	de las personas con DI en la universidad?
		29. ¿Qué beneficios cree que puede tener el Personal de Administración y Servicios de la universidad con la educación inclusiva de la persona con DI?
	6.6 Otros beneficios de la educación inclusiva para las personas con DI en la universidad.	30. ¿Qué otro beneficio cree que puede tener la educación inclusiva de las personas con DI en la universidad?
7. Expectativas del proyecto Inclusivas del Proyecto Inclusivo de Participación, PRINPAR	7.1 Expectativas, sugerencias e inquietudes del Proyecto Inclusivo de Participación, PRINPAR.	31. ¿Qué opina sobre la propuesta del Proyecto Inclusivo de Participación, PRINPAR, para personas con DI? 32. ¿Qué expectativas tiene sobre el PRINPAR que se va a desarrollar en la universidad? 33. ¿Qué inquietudes tiene previa a la aplicación de PRINPAR? 34. ¿Qué consejos podría dar al proyecto PRINPAR antes que se lleve a la práctica?

## Anexo 3

## Guion de la entrevista inicial a jóvenes universitarios

Categoría	Subcategoría	Preguntas
1.Datos sociodemográficos de la persona con DI.	1.1 Edad.	1. ¿Cuántos años tiene?
	1.2 Núcleo familiar.	2. ¿Cuántos miembros conforma su familia más cercana?
		3. ¿Con qué personas de su familia tiene más contacto?
		4. ¿Con quién vive? ¿Le gustaría vivir en otro lugar? <b>Si vive sólo:</b> ¿Desde cuándo vive sólo?
	1.3 Trayectoria educativa.	5. ¿A qué escuela asistió? ¿Era una escuela especial o era una escuela ordinaria?
		6. ¿Cómo fue su experiencia en su paso por la escuela? ¿Qué le gustó más y qué le gustó menos? ¿Por qué?
		7. ¿Cómo valora su paso por la escuela en general?
		8. ¿Encontró alguna dificultad en la escuela? ¿qué dificultad encontró?
		9. ¿A qué Instituto asistió? ¿Era un Instituto especial o era un Instituto ordinario? ¿Cómo fue su experiencia en su paso por el instituto? ¿Qué le gustó más y qué le gustó menos? ¿Por qué?
		10. ¿Cómo valora su paso por el instituto en general?
		11. ¿Encontró alguna dificultad en el instituto? ¿qué dificultad encontró?
		12. ¿Obtuvo el certificado de la Educación Superior Obligatoria, ESO?
		13. ¿Tiene otra formación aparte de las que ya ha mencionado?
		14. ¿Tuvo algún tipo de apoyo en los niveles educativos que usted ha asistido? En caso de que fuera así ¿cuál o cuáles fueron?
	1.4 Situación Laboral	15. ¿Está trabajando en la actualidad?

Categoría	Subcategoría	Preguntas
		<p><b>Si la respuesta es positiva:</b> ¿Dónde trabaja? ¿Cuántas horas trabaja a la semana? ¿Cuándo inició con este trabajo? ¿Le agrada su lugar de trabajo? ¿Ha trabajado anteriormente?</p> <p><b>Si la respuesta es negativa:</b> ¿Le gustaría trabajar? ¿por qué? ¿En qué le gustaría trabajar?</p>
2. Situación formativa actual.	2.1 Formación	<p>16. ¿Está recibiendo alguna formación en la actualidad?</p> <p><b>Si la respuesta es positiva:</b> ¿Dónde? ¿Qué tipo de formación? ¿Cuánto tiempo está en esta formación?</p> <p><b>Si la respuesta es negativa:</b> ¿Por qué?</p>
	2.2 La toma de decisiones en relación con la educación y formación.	<p>En su proceso formativo:</p> <p>17. ¿Quién decide los cursos que va a hacer? ¿lo hace usted, un miembro de la familia, una educadora u otra persona?</p> <p>18. ¿Se ha inscrito usted a un curso de su interés? ¿ha recibido apoyo para hacerlo?</p>
	2.3 Bienestar educativo	<p>19. ¿Está satisfecho con la educación que ha recibido hasta ahora?</p> <p>20. ¿Cómo valora el proceso formativo/educativo vivido hasta ahora?</p>
3. Conocimiento sobre la educación inclusiva	3.1 Concepción personal de la educación inclusiva.	<p>21. ¿Qué es la educación inclusiva? ¿Podría tratar de explicar a qué se refiere educación inclusiva? ¿Para usted qué significa la exclusión educativa?</p> <p>22. ¿Cree que las personas con DI tienen idénticas/iguales oportunidades a las personas sin DI en el ámbito universitario? ¿Por qué? ¿Qué diferencias observa?</p> <p>23. ¿Qué conoce de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad de lo que se establece en el artículo 24?</p>

Categoría	Subcategoría	Preguntas
	3.2 La importancia de la educación inclusiva en la universidad.	24. ¿Cree que es importante que las personas con DI participen en actividades formativas que organice la universidad? ¿por qué?
4. Barreras relacionadas con el acceso a la educación en la universidad	4.1 Barreras de acceso a la universidad	25. ¿Crees que hay dificultades o barreras para que las personas con discapacidad intelectual puedan estudiar en la universidad? ¿Cuáles? 26. ¿Conoces a personas con DI que estén estudiando en la Universidad? 27. ¿Crees que las personas con DI suelen acudir a la universidad? ¿Es común que las personas con DI vayan a la universidad? ¿Por qué? 28. ¿Sabes qué requisitos piden para ir a la universidad?
	4.2 Barreras de tipo social.	29. ¿Cree que existan dificultades o barreras de tipo social (actitud de sobreprotección, discriminación, escepticismo, etc.) para la inclusión de las personas con DI en la universidad?
	4.5 Barreras físicas e informativas.	30. ¿Cree que existen dificultades o barreras informativas para la inclusión de las personas con DI en la universidad?
	4.6 Otras barreras	31. ¿Qué otras barreras/dificultades cree usted que pueden encontrarse las personas con DI para estudiar en la universidad?
	5.3 Apoyo de acceso a la educación	32. ¿Qué tipo de apoyo cree que es importante para que usted pueda acceder a la educación en la universidad?

Categoría	Subcategoría	Preguntas
5. Apoyos relacionados con la educación inclusiva	5.4 Apoyo de la familia	33. ¿Cree que el apoyo de su familia/ referente es importante para su formación educativa? <b>Si la respuesta es positiva:</b> ¿Qué tipo de apoyo cree que puede darle su familia? <b>Si la respuesta es negativa:</b> ¿por qué? 34. ¿Qué cree que pueden hacer las familias para mejorar la educación inclusiva de las personas con DI? 35. ¿Cree que su familia estaría de acuerdo con usted si quisiera acudir a la universidad a estudiar? 36. ¿Su familia ha hecho alguna actuación para promover su acceso a la universidad?
	5.3 Otros tipos de apoyo	37. ¿Qué otro tipo de apoyo y/o referente que no haya mencionado cree que son importantes para que las personas con DI puedan acceder a la educación en la universidad?
6. El rol de diferentes agentes en la educación inclusiva para personas con DI en la universidad.	6.1 El rol de la universidad	38. ¿Qué característica debe tener la universidad para que pueda ser considerada inclusiva?
	6.2 Experiencias y Expectativas educativas	39. ¿Ha ido alguna vez a la universidad? ¿conoce las instalaciones? <b>Si la respuesta es positiva:</b> ¿Cuál fue el motivo por el que ha ido a la universidad? <b>Si la respuesta es negativa:</b> ¿Por qué? 40. ¿Ha pensado estudiar en la universidad? ¿Por qué? 41. ¿Ha intentado acceder a la educación en la universidad? <b>Si la respuesta es positiva:</b> ¿Hace cuánto? ¿en qué universidad? ¿quién le motivó a ingresar a la universidad? ¿qué ocurrió en este proceso? ¿qué tipo de ayuda para acceder a la universidad? <b>Si la respuesta es positiva:</b>

Categoría	Subcategoría	Preguntas
		¿Qué tipo de ayuda? ¿quién le dio esa ayuda?
	6.3 El rol del profesor universitario	42. ¿Cree que es importante el apoyo del profesor universitario en el aula a la persona con discapacidad intelectual? ¿Por qué? 43. ¿Cómo cree que el profesor podría apoyarle dentro y fuera del aula universitaria?
	6.4 El rol del estudiante universitario	44. ¿Cómo cree que podría apoyar el estudiante universitario sin DI a una persona con DI en el aula de la universidad y fuera de ella?
	6.5 El rol de la persona con DI en la universidad.	45. ¿Qué rol cree que desempeña usted asistiendo a la universidad como estudiante? ¿Por qué?
7. Beneficios que contribuya la educación inclusiva de las personas con DI en la universidad.	7.1 Beneficios de la educación inclusiva de las personas con DI para la universidad.	46. ¿Qué beneficios puede tener la universidad como Institución de la educación inclusiva para las personas con DI? 47. ¿Qué cree que puede usted enseñar estando en la universidad?
	7.2 Beneficios de la educación inclusiva de las personas con DI para los profesores universitarios.	48. ¿Cómo cree que la educación inclusiva de las personas con DI en la universidad pueda beneficiar al profesor universitario?
	7.3 Beneficios de la educación inclusiva de las personas con DI para los	49. ¿Cómo cree que la educación inclusiva de las personas con DI en la universidad puede beneficiar al estudiante universitario sin DI?

Categoría	Subcategoría	Preguntas
	estudiantes universitarios sin DI.	
	7.4 Beneficios de la educación inclusiva en la universidad para las personas con DI.	50. ¿Qué beneficios cree que tienen las personas con DI con la educación inclusiva en la universidad?
	7.5 Beneficios de la educación inclusiva de las personas con DI para la comunidad.	51. ¿Qué beneficios puede tener en la comunidad la educación inclusiva de las personas con DI en la universidad?
	7.5 Otros beneficios de la educación inclusiva para las personas con DI en la universidad.	52. ¿Qué otro beneficio cree que puede tener la educación inclusiva de las personas con DI en la universidad?
8. Expectativas del proyecto Inclusivas del Proyecto Inclusivo de Participación, PRINPAR	8.1 Expectativas, sugerencias e inquietudes del Proyecto Inclusivo de Participación, PRINPAR.	53. ¿Qué opina sobre la propuesta del Proyecto Inclusivo de Participación, PRINPAR, para personas con DI? 54. ¿Qué expectativas tiene sobre el PRINPAR que se va a desarrollar en la universidad? 55. ¿Qué inquietudes tiene previa a la aplicación de PRINPAR? 56. ¿Qué consejos podría dar al proyecto PRINPAR antes que se lleve a la práctica?



## Anexo 4

## Guion de entrevista final a profesores universitarios

Categoría	Subcategoría	Preguntas
1. Percepción sobre la educación inclusiva en la universidad.	1.1 Concepción personal de la educación inclusiva.	<p>Luego de haber participado en el Proyecto Inclusivo de Participación PRINPAR con el I Curso formativo en “Desarrollo de competencias sociales, digitales y de emprendimiento” para Usted:</p> <p>39. ¿Qué es la educación inclusiva?</p> <p>40. ¿Cree que es posible garantizar el acceso y el apoyo de personas con DI en la universidad? ¿Por qué?</p> <p>41. ¿Ha cambiado en alguna medida su concepción personal sobre la educación inclusiva de personas con DI en la universidad? ¿qué diferencias puede identificar?</p>
	1.2 Experiencia con la educación inclusiva en la universidad.	42. ¿Cómo valora la experiencia de tener estudiantes con Discapacidad Intelectual en el aula? ¿Por qué?
	1.3 La importancia de la educación inclusiva en la universidad.	43. ¿Cree que es importante que las personas con DI participen en cursos/actividades formativas inclusivos en la universidad?
2. El escenario del aula universitaria en la educación inclusiva	2.1 El escenario del aula universitaria en el desarrollo de la sesión en un proceso inclusivo	<p>44. ¿Cómo se desarrolló la sesión en el aula universitaria para personas con DI y alumnos del grado en la universidad? (sesiones inclusivas)</p> <p>¿Cómo se desarrolló la sesión específica que se llevó en el aula en la universidad? (sesiones específicas)</p> <p>45. ¿Qué diferencias existieron de una clase que realiza regularmente con personas universitarios sin DI y la sesión que desarrolló en conjunto con personas con DI?</p>
	2.2 Estrategias metodológicas utilizadas en el escenario del aula universitaria durante la sesión en un proceso inclusivo	46. ¿Qué estrategias metodológicas aplicó para la sesión inclusiva o específica? ¿Utilizó/diseño alguna adaptación para el desarrollo de la sesión con las personas con discapacidad intelectual? ¿O alguna otra estrategia para

Categoría	Subcategoría	Preguntas
		<p>potenciar la relación entre los estudiantes?</p> <p>47. ¿Cuál de las estrategias que utilizó considera la más efectiva en el desarrollo de una sesión inclusiva?</p> <p>48. ¿Qué estrategia eliminaría si tuviera oportunidad de repetir la experiencia, para avanzar en la inclusión?</p>
	2.3 Recursos materiales y humanos de apoyo para el desarrollo de las sesiones inclusivas para personas con DI	<p>49. ¿Los recursos materiales y humanos facilitados por el Proyecto Inclusivo de Participación fueron necesarios y suficientes para el desarrollo de la sesión? ¿qué recurso cree que resultó más efectivo para el desarrollo de la sesión?</p> <p>50. Aparte del material entregado ¿buscó alguna información relacionada con las personas con DI? ¿cuáles fueron?</p> <p>51. ¿Tuvo algún tipo de apoyo en la planificación o desarrollo de la sesión? ¿cómo valora este apoyo?</p>
3. Barreras relacionadas con la participación de personas con DI en la educación inclusiva en la universidad.	3.1 Barreras para el mantenimiento de personas con DI en la universidad.	52. ¿Cree que existen dificultades o barreras para que las personas con DI puedan participar en actividades formativas /académicas en la universidad? ¿Cuáles son estas dificultades?
	3.2 Barreras de tipo social para el mantenimiento de personas con DI en la universidad.	53. ¿Cree que existan dificultades o barreras de tipo social para que las personas con DI puedan participar en actividades formativas /académicas en la educación inclusiva en la universidad?
	3.3 Barreras informativas para el mantenimiento de personas con DI en la universidad.	54. ¿Cree que existen dificultades o barreras informativas para que las personas con DI permanecer se mantengan en la educación inclusiva en la universidad?
	3.4 Otras barreras.	55. Aparte de las barreras que ha mencionado ¿cree que existe alguna otra barrera importante para que las personas con

Categoría	Subcategoría	Preguntas
		discapacidad intelectual se mantengan en la universidad?
4. Apoyos en la educación inclusiva en el contexto universitario	4.1 Apoyo de la participación en la educación inclusiva en la universidad.	56. ¿Qué tipo de apoyo cree que es importante para el facilitar la inclusión de las PCDI en la universidad?
	4.2 Apoyo de la familia en la participación de las PCDI en la educación en la universidad.	57. ¿Cree que el apoyo de la familia es importante para que de las personas con DI continúen en un proceso formativo en la universidad? <b>Si la respuesta es positiva</b> ¿Qué tipo de apoyo cree que puede dar la familia de las personas con DI? <b>Si la respuesta es negativa</b> ¿Por qué?
	4.3 Otro tipo de apoyos para la participación en la universidad	58. ¿Qué otro tipo de apoyo cree que es importante para facilitar la educación inclusiva de las PCDI en la universidad?
5. El rol de diferentes agentes en la educación inclusiva para personas con DI en la universidad.	5.1 El rol de la universidad.	59. ¿Qué rol debe tener la universidad con el proceso inclusivo de personas con discapacidad intelectual?
	5.3 El rol del profesor universitario.	60. ¿Qué rol desempeñó usted al tener como estudiantes a personas con DI y personas sin DI en la misma aula? (sesión inclusiva) ¿Qué rol desempeñó usted al tener como estudiantes a personas con DI en la sesión?
6. Beneficios que contribuyeron la educación inclusiva de las personas con DI en la universidad.	6.1 Beneficios de la educación inclusiva de las personas con DI para la universidad.	61. ¿Qué beneficios cree que ha obtenido/está obteniendo la universidad como Institución con el proceso inclusivo a través del I Curso Formativo para personas con DI?
	6.2 Beneficios de la educación inclusiva de las personas con DI para los profesores universitarios.	62. ¿Qué beneficios ha obtenido usted como profesor universitario del Proyecto Inclusivo de Participación para personas con DI a través del I Curso Formativo para personas con DI?

Categoría	Subcategoría	Preguntas
	6.7 Otros beneficios de la educación inclusiva para las personas con DI en la universidad.	63. ¿Qué otro beneficio cree que se ha obtenido de la educación inclusiva de las personas con DI en la universidad a través del I Curso Formativo del Proyecto Inclusivo de Participación PRINPAR?
7. Satisfacción del proyecto Inclusivas del Proyecto Inclusivo de Participación, PRINPAR	7.1 Sugerencias e inquietudes del Proyecto Inclusivo de Participación, PRINPAR.	64. ¿Está satisfecho con su participación en la experiencia piloto PRINPAR en el I Curso Formativo desarrollado en la sesión clase de la universidad? 65. ¿Participaría en futuros cursos formativos para personas con DI que se desarrolle en la universidad? ¿Por qué? 66. ¿Recomendaría a otros docentes universitarios a participar en experiencias similares para la educación inclusiva de personas con DI en la universidad? ¿Por qué?
8. Sugerencias de cambio para posteriores experiencias en educación inclusiva en la universidad para personas con DI.	8.1 Sugerencias de cambios luego de la aplicación del proyecto PRINPAR	67. ¿Qué sugerencias o situaciones de cambio usted cree que debe realizarse para mejorar esta experiencia inclusiva para personas con discapacidad intelectual en la universidad? 68. ¿Cree que deberían ofertarse cursos formativos para personas con DI en la universidad donde personas con DI y personas sin DI se encuentren en la misma aula? ¿por qué? 69. ¿Cree que la universidad debería implementar dentro de su oferta educativa los cursos formativos para personas con DI? ¿Por qué?

### Anexo 5

Guion de entrevista final a estudiantes universitarios

Categoría	Subcategoría	Preguntas
1. Percepción sobre la educación inclusiva en la universidad.	1.1 Concepción personal de la educación inclusiva.	<p>Luego de haber participado en el Proyecto Inclusivo de Participación PRINPAR con el I Curso formativo en “Desarrollo de competencias sociales, digitales y de emprendimiento” para ti:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Qué es la educación inclusiva?</li> <li>2. ¿Crees que es posible garantizar el acceso y el mantenimiento de personas con DI en la universidad? ¿Por qué?</li> <li>3. ¿De qué manera cambió tu concepción personal sobre la educación inclusiva de personas con DI en la universidad? ¿qué diferencias puedes identificar?</li> </ol>
	1.2 Experiencia con la educación inclusiva en la universidad.	4. ¿Cómo valoras la experiencia de tener a compañeros/as con Discapacidad Intelectual en el aula? ¿Por qué?
	1.3 La importancia de la educación inclusiva en la universidad.	5. ¿Crees que es importante que las personas con DI participen en cursos formativos inclusivos en la universidad?
2. El escenario del aula universitaria en la educación inclusiva	2.1 El escenario del aula universitaria en el desarrollo de la sesión en un proceso inclusivo	<ol style="list-style-type: none"> <li>6. ¿Cómo se desarrolló la sesión en el aula universitaria para personas con DI y personas sin DI en la universidad?</li> <li>7. ¿Qué diferencias existieron de una clase que recibe regularmente y la sesión que desarrolló en conjunto con personas con DI?</li> </ol>
	2.2 Estrategias metodológicas utilizadas en el escenario del aula universitaria durante la sesión en un proceso inclusivo	8. ¿Las estrategias utilizadas por el profesor universitario permitieron que interactúes con el estudiante con DI en el aula universitaria?
3. Barreras relacionadas con el mantenimiento de Personas con DI en la educación	3.1 Barreras para el mantenimiento de personas con DI en la universidad.	9. ¿Cree que existen dificultades o barreras para que las personas con DI se mantengan en la universidad? ¿Cuáles son estas dificultades?
	3.2 Barreras de tipo social para el mantenimiento de	10. ¿Cree que existan dificultades o barreras de tipo social para que las personas con DI se mantengan en

Categoría	Subcategoría	Preguntas
inclusiva en la universidad.	personas con DI en la universidad.	la educación inclusiva en la universidad?
	3.3 Barreras informativas para el mantenimiento de personas con DI en la universidad.	11. ¿Cree que existen dificultades o barreras informativas para que las personas con DI se mantengan en la educación inclusiva en la universidad?
	3.4 Otras barreras.	12. Aparte de las barreras que ha mencionado ¿cree que existe alguna otra barrera importante para que las personas con discapacidad intelectual se mantengan en la universidad?
4. Apoyos relacionados con la educación inclusiva en la universidad.	4.1 Apoyo de mantenimiento en la educación inclusiva en la universidad.	13. ¿Qué tipo de apoyo cree que es importante para el proceso inclusivo de personas con DI para que se mantengan en la universidad?
	4.2 Apoyo de la familia	14. ¿Cree que el apoyo de la familia es importante para que se mantengan de las personas con DI? <b>Si la respuesta es positiva</b> ¿Qué tipo de apoyo cree que puede dar la familia de las personas con DI? <b>Si la respuesta es negativa</b> ¿Por qué?
5. El rol de diferentes agentes en la educación inclusiva para personas con DI en la universidad.	5.1 El rol de la universidad.	15. ¿Qué rol debe tener la universidad con el proceso inclusivo de personas con discapacidad intelectual?
	5.3 El rol del profesor universitario.	16. ¿Qué rol desempeñaste como estudiante universitario sin DI siendo compañero de personas con DI en la misma aula?
6. Beneficios que contribuyeron la educación inclusiva de las personas con DI en la universidad.	6.1 Beneficios de la educación inclusiva de las personas con DI para la universidad.	17. ¿Qué beneficios cree que obtuvo la universidad como Institución con el proceso inclusivo a través del I Curso Formativo para personas con DI?
	6.2 Beneficios de la educación inclusiva de las personas con DI	18. ¿Qué beneficios obtuviste del proceso inclusivo que se llevó en el aula universitaria con personas con DI?

Categoría	Subcategoría	Preguntas
	para los profesores universitarios.	
	6.7 Otros beneficios de la educación inclusiva para las personas con DI en la universidad.	19. ¿Qué otro beneficio cree que se obtuvo de la educación inclusiva de las personas con DI en la universidad a través del I Curso Formativo del Proyecto Inclusivo de Participación PRINPAR?
7. Satisfacción del proyecto Inclusivos del Proyecto Inclusivo de Participación, PRINPAR	7.1 Sugerencias e inquietudes del Proyecto Inclusivo de Participación, PRINPAR.	<p>Luego de realizarse la sesión en el I Curso Formativo del Proyecto Inclusivo de Participación PRINPAR:</p> <p>20. ¿Estás satisfecho con tu participación como compañero de aula de personas con DI? ¿Por qué?</p> <p>21. ¿Crees que es importante que personas con DI puedan participar en el aula universitaria?</p> <p>22. ¿Crees que la universidad debería implementar dentro de su oferta educativa los cursos formativos para personas con DI? ¿Por qué?</p>
8. Sugerencias de cambio para posteriores experiencias en educación inclusiva en la universidad para personas con DI	8.1 Sugerencias de cambios luego de la aplicación del programa educativo PRINPAR	<p>23. ¿Qué sugerencias o situaciones de cambio usted cree que debe realizarse para mejorar esta experiencia inclusiva para personas con discapacidad intelectual en la universidad?</p> <p>24. ¿Crees que deberían ofertarse cursos formativos para personas con DI en la universidad donde personas con DI y personas sin DI se encuentren en la misma aula? ¿por qué?</p>

## Anexo 6

## Guion de entrevista final a jóvenes con discapacidad intelectual

Categoría	Subcategoría	Preguntas
1. Percepción sobre la educación inclusiva en la universidad.	1.1 Concepción personal de la educación inclusiva.	<p>Luego de haber participado en el Proyecto Inclusivo de Participación PRINPAR con el I Curso formativo en “Desarrollo de competencias sociales, digitales y de emprendimiento” para ti:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Qué es la educación inclusiva?</li> <li>2. ¿Crees que es posible que las personas con DI como tú pueden formarse en la universidad? ¿Por qué?</li> <li>3. ¿De qué manera cambió tu concepción personal sobre tu participación en la educación universitaria? ¿qué diferencias puedes identificar?</li> </ol>
	1.2 Experiencia con la educación inclusiva en la universidad.	4. ¿Cómo valoras la experiencia de tener a compañeros/as universitarios sin DI en la misma aula? ¿Por qué?
	1.3 La importancia de la educación inclusiva en la universidad.	5. ¿Crees que es importante que las personas con DI participen en cursos formativos inclusivos en la universidad?
2. El escenario del aula universitaria en la educación inclusiva	2.1 El escenario del aula universitaria en el desarrollo de la sesión en un proceso inclusivo	6. En general: ¿cómo se desarrollaron las sesiones que se llevaron en el aula universitaria?
	2.2 Estrategias metodológicas utilizadas en el escenario del aula universitaria durante la sesión en un proceso inclusivo	<ol style="list-style-type: none"> <li>7. ¿Las estrategias utilizadas por el profesor permitieron que interactúes con los estudiantes universitarios sin DI en el aula universitaria?</li> <li>8. ¿La información entregada en las sesiones fueron accesibles o fáciles de comprender?</li> </ol>
3. Barreras relacionadas con el mantenimiento de Personas con DI en la educación	3.1 Barreras para el mantenimiento de personas con DI en la universidad.	9. ¿Crees que existen dificultades o barreras para que las personas con DI se mantengan en la universidad? ¿Cuáles son estas dificultades?
	3.2 Barreras de tipo social para el mantenimiento de	10. ¿Cree que existan dificultades o barreras de tipo social para que las personas con DI se mantengan en



Categoría	Subcategoría	Preguntas
inclusiva en la universidad.	personas con DI en la universidad.	la educación inclusiva en la universidad?
	3.3 Barreras informativas para el mantenimiento de personas con DI en la universidad.	11. ¿Cree que existen dificultades o barreras informativas para que las personas con DI se mantengan en la educación inclusiva en la universidad?
	3.4 Otras barreras.	12. Aparte de las barreras que ha mencionado ¿has experimentado algún tipo de barrera durante las sesiones desarrolladas en la universidad?
4. Apoyos relacionados con la educación inclusiva en la universidad.	4.1 Apoyo de mantenimiento en la educación inclusiva en la universidad.	13. ¿Qué tipo de apoyo crees que es importante para la permanencia en el proceso inclusivo de personas con DI en la universidad?
	4.2 Apoyo de los formadores a las personas con discapacidad intelectual.	14. ¿Qué tipo de apoyo has recibido de los formadores del programa educativo PRINPA?
	4.3 Apoyo de la familia	15. ¿El apoyo de tu familia fue importante para que asistieras a este Curso Formativo desarrollado en la universidad? <b>Si la respuesta es positiva:</b> ¿Qué apoyo te brindó? <b>Si la respuesta es negativa:</b> ¿Por qué?
5. El rol de diferentes agentes en la educación inclusiva para personas con DI en la universidad.	5.1 El rol de la universidad.	16. ¿Qué rol debe tener la universidad con el proceso inclusivo de personas con discapacidad intelectual?
	5.4 El rol de la persona con Discapacidad Intelectual en la universidad.	17. ¿Qué rol desempeñaste en la universidad a través del I Curso Formativo del Proyecto PRINPAR?
6. Beneficios que contribuyeron la educación	6.1 Beneficios de la educación inclusiva de las personas con DI para la universidad.	18. ¿Qué beneficios crees que obtuvo la universidad como Institución con la participación de personas con DI como estudiantes en la universidad a través del I Curso Formativo?

Categoría	Subcategoría	Preguntas
inclusiva de las personas con DI en la universidad.	6.2 Beneficios de la educación inclusiva para las personas con DI.	19. ¿Qué beneficios obtuviste del proceso inclusivo con el I Curso Formativo del Proyecto Inclusivo de Participación PRINPAR?
	6.7 Otros beneficios de la educación inclusiva para las personas con DI en la universidad.	20. ¿Qué otro beneficio crees que se obtuvo de la educación inclusiva de las personas con DI en la universidad a través del I Curso Formativo del Proyecto Inclusivo de Participación PRINPAR?
7. Satisfacción del proyecto Inclusivas del Proyecto Inclusivo de Participación, PRINPAR	7.1 Sugerencias e inquietudes del Proyecto Inclusivo de Participación, PRINPAR.	<p>Luego de realizarse la sesión en el I Curso Formativo del Proyecto Inclusivo de Participación PRINPAR:</p> <p>21. ¿Estás satisfecho con tu participación en la universidad? ¿Por qué?</p> <p>22. ¿Si hubiera otro curso formativo en la universidad participarías nuevamente?</p> <p>23. ¿Recomendarías a otras personas con DI a formarse en la universidad?</p> <p>24. ¿Crees que es importante que personas con DI puedan participar en el aula universitaria?</p> <p>25. ¿Crees que la universidad debería implementar dentro de su oferta educativa los cursos formativos para personas con DI? ¿Por qué?</p>
8. Sugerencias de cambio para posteriores experiencias en educación inclusiva en la universidad para personas con DI	8.1 Sugerencias de cambios luego de la aplicación del programa PRINPAR	<p>26. ¿Qué sugerencias o situaciones de cambio crees que debe realizarse para mejorar esta experiencia inclusiva para personas con discapacidad intelectual en la universidad?</p> <p>27. ¿Crees que deberían ofertarse cursos formativos en la universidad donde personas con DI y personas sin DI se encuentren en la misma aula? ¿por qué?</p>

## Anexo 7

Consentimiento informado para los profesores y estudiantes universitarios

### INFORMACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación denominada: “Los retos y estrategias de la educación inclusiva en la Universidad para las personas con Discapacidad Intelectual. Diseño, aplicación y evaluación de una experiencia piloto” desarrollada por Paulina Mejía bajo la dirección de la Doctora Maria Pallisera de la Universidad de Girona, tiene los siguientes objetivos:

- Objetivo 1. Analizar la literatura existente sobre investigaciones y experiencias nacionales e internacionales centradas en la educación inclusiva de personas con Discapacidad Intelectual en el contexto universitario.
- Objetivo 2: Analizar las aportaciones científicas relacionadas con la educación inclusiva universitaria para personas con discapacidad intelectual.
- Objetivo 3: Explorar las barreras y los apoyos de la educación inclusiva en la universidad que encuentran las personas con discapacidad intelectual.
- Objetivo 4: Elaborar, aplicar y evaluar un programa para la educación inclusiva en la universidad para las personas con Discapacidad Intelectual.

Para responder el tercer objetivo, se utilizará la entrevista como instrumento para recoger la información, que consistirá en responder una serie de preguntas relacionadas con el tema en cuestión. Se realizarán dos entrevistas en diferente temporalidad, una inicial y otra al final de la aplicación del estudio. Las dos entrevistas tendrán una duración de aproximadamente 50 minutos y serán registradas con una grabadora de voz para que posteriormente la información sea transcrita y analizada. Con su participación no obtendrá un beneficio directo con el estudio, pero nos ayudará a conocer sus percepciones sobre el tema de investigación y contribuirá en beneficio de las personas con discapacidad intelectual.

Para proteger su privacidad, identificaremos sus datos no con su nombre sino con un código que sólo estará en conocimiento de la investigadora de este estudio. En caso de publicar los datos, se realizará de forma anónima.

La participación en este estudio es totalmente voluntaria y puede retirarse en cualquier momento sin justificación; también puede dejar de contestar o pasar cualquier pregunta de la entrevista.

En caso de existir cualquier pregunta sobre el estudio puede contactarse con la investigadora a [proyectoinclusivoprinpar@gmail.com](mailto:proyectoinclusivoprinpar@gmail.com)

**CONSENTIMIENTO INFORMADO**

“Los retos y estrategias de la educación inclusiva en la Universidad para las personas con Discapacidad Intelectual. Diseño, aplicación y evaluación de una experiencia piloto” desarrollada por Paulina Mejía bajo la dirección de la Doctora Maria Pallisera.

CONFIRMO que:

- He leído la hoja de información de la investigación,
- He podido hacer preguntas sobre la investigación,
- He recibido suficiente información sobre el estudio.

ENTIENDO que mi participación es voluntaria y que puedo retirarme del estudio en cualquier momento y sin que tenga que justificarlo.

- Doy mi consentimiento para participar en este estudio.
- Doy mi consentimiento para participar en la entrevista y que sea registrada en una grabadora de voz.
- Quiero recibir una copia del informe con los resultados de la investigación, a la siguiente dirección (postal o electrónica):

\_\_\_\_\_

Nombre y apellidos: \_\_\_\_\_

Firma: \_\_\_\_\_

Lugar y fecha: \_\_\_\_\_

Grado: \_\_\_\_\_

Nivel: \_\_\_\_\_

## Anexo 8

### Consentimiento informado para personas con discapacidad intelectual

#### “Los retos y estrategias de la educación inclusiva en la Universidad para las personas con Discapacidad Intelectual. Diseño, aplicación y evaluación de una experiencia piloto”



Mi nombre es Paulina Mejía, me estoy formando como investigadora en la Universidad de Girona bajo la dirección de la Doctora Maria Pallisera.



Los Objetivos de esta investigación son:



- Explorar las barreras y los apoyos de la educación inclusiva en la universidad que encuentran las personas con discapacidad intelectual.
- Elaborar y aplicar de forma participativa un proyecto para la educación inclusiva en la universidad para las personas con Discapacidad Intelectual.







Con esta investigación quiero conocer tus percepciones o ideas sobre:




- Las **dificultades** o barreras de acceso a la educación en la universidad para personas con discapacidad intelectual.
- Los **apoyos** de acceso a la educación en la universidad para personas con discapacidad intelectual.
- **Lo que esperas** del Proyecto Inclusivo de Participación PRINPAR.

	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Para poder obtener esta información se realizarán dos entrevistas individuales.</li></ul>
	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Las dos entrevistas tendrán una duración de 60 minutos aproximadamente.</li></ul>
	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ La información de la entrevista será recolectada con una grabadora de voz para luego transcribir la información y analizarla.</li></ul>
	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ La información entregada en la entrevista será confidencial. Tu nombre o el nombre de otra persona que menciones durante la entrevista serán protegidos.</li></ul>
	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ En caso de no querer responder alguna pregunta, puedes no contestar o decir a la entrevistadora “paso a otra pregunta”</li><li>▪ Está en la libertad de abandonar la entrevista en cualquier momento.</li></ul>

	<p>¿Qué beneficios obtendrás?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Tus experiencias y opiniones ayudarán a conocer mejor sobre las dificultades y los apoyos para la educación inclusiva en la universidad.</li> <li>Con tu ayuda se podrá diseñar un proyecto más inclusivo para el acceso en la universidad.</li> </ul>
	<p>Para saber más sobre este estudio puede contactarse con la investigadora, <b>Paulina Mejía</b> (<a href="mailto:proyectoinclusivoprinpar@gmail.com">proyectoinclusivoprinpar@gmail.com</a>)</p>

“Los retos y estrategias de la educación inclusiva en la Universidad para las personas con Discapacidad Intelectual. Diseño, aplicación y evaluación de una experiencia piloto”

	 <b>SI</b> <input type="radio"/>	 <b>NO</b> <input type="radio"/>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estoy informado y entiendo el tema de estudio.</li> <li>He leído la información sobre la investigación.</li> </ul>
	 <b>SI</b> <input type="radio"/>	 <b>NO</b> <input type="radio"/>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sé que la información es confidencial. No saldrá mi nombre, ni el nombre de otras personas que mencione durante la entrevista en ningún informe o exposición de la investigación.</li> </ul>

	 <b>SI</b> <input type="radio"/>	 <b>NO</b> <input type="radio"/>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estoy de acuerdo que la entrevista sea registrada con una grabadora de voz.</li> </ul>
	 <b>SI</b> <input type="radio"/>	 <b>NO</b> <input type="radio"/>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sé que puedo dejar la entrevista en cualquier momento.</li> </ul>
	 <b>SI</b> <input type="radio"/>	 <b>NO</b> <input type="radio"/>	<ul style="list-style-type: none"> <li>He recibido la información de la investigación de forma, verbal, escrita y accesible.</li> </ul>

Nombre y apellidos: \_\_\_\_\_

Firma: \_\_\_\_\_

Lugar y fecha: \_\_\_\_\_

Firma del investigador/entrevistador: \_\_\_\_\_



## Anexo 9

### Protocolo de análisis para la codificación de la entrevista inicial a profesores universitarios

A continuación, se presenta el protocolo de análisis para la codificación de la entrevista inicial realizada a profesores universitarios que participaron en el proyecto piloto. Para el protocolo se especifica las categorías, subcategorías, la definición, códigos y ejemplos, que permitan desarrollar el respectivo análisis de la información recogida.

El protocolo de análisis comprende seis categorías:

- 1.0 Percepción sobre la educación inclusiva en la universidad.
- 2.0 Barreras relacionadas con la educación inclusiva en la universidad.
- 3.0 Apoyos relacionados con la educación inclusiva en la universidad.
- 4.0 El rol de diferentes agentes en la educación inclusiva para personas con DI en la universidad.
- 5.0 Beneficios que contribuya la educación inclusiva de las personas con DI en la universidad.
- 6.0 Expectativas del proyecto Inclusivas del Proyecto Inclusivo de Participación, PRINPAR.



**Categoría 1.0 PERC**

**PERCEPCIÓN SOBRE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA UNIVERSIDAD.**

SUBCATEGORÍA	PREGUNTAS (P)	DEFINICIÓN	CÓDIGO PARA EL ANÁLISIS	EJEMPLOS
1.1 Concepción personal de la educación inclusiva.	¿Qué es la educación inclusiva? ¿Podría tratar de explicar a qué hace referencia cuando se habla de educación inclusiva? (P7)	Expresa la concepción personal a través de conceptualización o ejemplos referente con la educación inclusiva.	1.1.1 PERC_EDU-IN_PROF_UNI_EI	<p data-bbox="1727 437 2136 817">EI_PROF_UNI_01 (0:05:04.2): “...es aquella educación que procura incluir a todos, es decir a la existencia de centros educativos de Educación Especial, no es educación inclusiva, por lo tanto, aún no hay el cien por ciento de educación inclusiva en Cataluña, por ejemplo.”</p> <p data-bbox="1727 900 2136 1136">EI_PROF_UNI_02 (0:04:39.9): “crear las condiciones para que todo el mundo reciba en el mismo contexto una, una atención educativa que satisfaga sus necesidades.”</p> <p data-bbox="1727 1219 2136 1327">EI_PROF_UNI_14 (0:03:16.5): “Bueno, para mí la educación inclusiva es la que está abierta</p>

---

a todas las personas, sean del origen que sean o tengan las habilidades que tengan o la edad que tengan”

---

Describe el nivel en el que se evidencia mayoritariamente la educación inclusiva

1.1.2 PERC\_NIV\_ED-IN\_PROF\_UNI\_EI

EI\_PROF\_UNI\_01 (0:06:12.5):  
“La Educación Inicial o sea de cero a tres años me refería, sí que lo más común es que, que la educación sea inclusiva totalmente”

¿Cree que las personas con DI tienen idénticas oportunidades a las personas sin DI en el ámbito universitario?  
¿Por qué? ¿Qué diferencias observa?  
(P8)

Comenta su percepción sobre las oportunidades y/o posibilidades de acceso que pueden tener las personas con DI en el ámbito universitario. Explica las diferencias que pudiera estar relacionado con la

1.1.3 PERC\_OPT\_DI\_UNI\_PROF\_UNI\_EI

EI\_PROF\_UNI\_01 (0:07:02.8):  
No.

Entrevistador\_1 (0:07:03.6):  
¿Por qué?

EI\_PROF\_UNI\_02 (0:05:03.9):  
“Evidentemente no, deberían, pero no tienen.”

EI\_PROF\_UNI\_14 (0:04:03.4):

---

---

equidad de  
oportunidades.

“Creo que no, por un tema más social de percepción de estas personas o de facilidades para que ellos entren a la universidad, creo que, como que no, socialmente no hay facilidades como que para ellos estén en la universidad.”

---

Relacionada con la P7 y P8.

Enuncia situaciones, experiencias o factores que indiquen una exclusión o disminución de oportunidades en el ámbito educativo para personas con DI.

1.1.4 PERC\_EXC\_PDI\_UNI\_PROF\_UNI\_EI

EI\_PROF\_UNI\_01 (0:07:05.1):  
“Porque se considera que no llegan al nivel de la mayoría, que no es suficiente con lo que se le da a la mayoría, con lo que pueden molestar en el grupo aula o dificultarlo y lo que acaba pasando es que se les excluye, se les recomienda asistir a centros de educación especial por ejemplo”

EI\_PROF\_UNI\_02 (0:05:07.4):

“yo creo que el caso de las personas con discapacidad intelectual es que no se les tiene en cuenta para nada en el diseño de la universidad al

---

---

menos en la universidad que yo conozco, en las universidades en las que yo he trabajado.”

EI\_PROF\_UNI\_02 (0:05:07.4):

“el sistema no está para eso y yo creo que en el caso de determinadas discapacidades físicas sí que a petición de la persona, del estudiante sí que se pueden llegar a resolver determinadas, determinados obstáculos a esa, a ese ingreso a la universidad y a esa superación de los estudios académicos”

EI\_PROF\_UNI\_14 (0:04:03.4):

“Creo que no, por un tema más social de percepción de estas personas o de facilidades para que ellos entren a la universidad”

---

	<p>¿Qué conoce de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad de lo que se establece en el artículo 24? (P9)</p>	<p>Comenta sobre el conocimiento de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad de lo que se expone en el artículo 24 relacionado con el Derecho a la Educación.</p>	<p>1.1.5 PERC_CDPD_PROF_UNI_EI</p>	<p>EI_PROF_UNI_01 (0:08:11.0): “Ahora no sé lo que dice el artículo veinte y cuatro.”</p> <p>EI_PROF_UNI_14 (0:04:35.6): “No”</p>
<p>1.2 Experiencia con la educación inclusiva en la universidad.</p>	<p>¿Ha tenido alguna experiencia relacionada con la educación inclusiva de personas con DI en la universidad? Si es así, ¿puede contarme algún ejemplo concreto de esa experiencia? ¿Cómo valoraría la experiencia? ¿Por qué la valoraría así? (P10)</p>	<p>Explica sobre alguna experiencia relacionada con la educación inclusiva con personas con discapacidad intelectual a través de ejemplificaciones y valoraciones de la misma experiencia.</p>	<p>1.2.1 PERC_EXP_EDU-IN_PROF_UNI_EI</p>	<p>EI_PROF_UNI_01 (0:09:13.2): “...lo más cercano es, saber que hay personas con sillas de ruedas, por ejemplo, o con un diagnóstico de dislexia, es lo más cercano que, que sé, pero por ejemplo estos, estos alumnos con diagnóstico de dislexia me han llegado el diagnóstico, pero como yo no soy profesora suya”</p> <p>EI_PROF_UNI_02 (0:06:22.7): mmm. Yo diría que no, no.</p>

1.3 La importancia de la educación inclusiva en la universidad.	¿Cree que es importante que las personas con DI participen en actividades formativas que organice la universidad? ¿por qué? (P11)	Explica claramente la importancia sobre la participación de personas con discapacidad intelectual en cursos o actividades formativos que ofrezca la universidad.	1.3.1 PERC_ IMP-PART_PROF_UNI_EI	EI_PROF_UNI_14 (0:04:46.2): No.
				EI_PROF_UNI_01 (0:11:12.5): “sí creo que sería interesante que vinieran, pero más interesante a lo mejor previamente es que nos aseguráramos de que pudieran venir, que fueran de su interés, que cuando lo realizaran pues pudieran asumir, desarrollar los objetivos, llegar a cumplir los objetivos que se hayan propuesto para el curso.”
				EI_PROF_UNI_02 (0:06:45.1): “Creo que es importante si, si, si para las propias personas con discapacidad y creo que, para el conjunto de la sociedad, supongo que, que, y no sé hasta qué punto el proyecto PRINPAR”
				EI_PROF_UNI_07 (0:13:58.5):

“Claro, porque es bueno para ellos, es su desarrollo personal y social y para los que no tienen esta discapacidad o sea es una cosa que nos enriquece a todos”

EI\_PROF\_UNI\_14 (0:04:56.8):  
Sí, es interesante sí.

### Categoría 2.0 BARR

#### BARRERAS RELACIONADAS CON LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA UNIVERSIDAD.

SUBCATEGORÍA	PREGUNTAS (P)	DEFINICIÓN	CÓDIGO PARA EL ANÁLISIS	EJEMPLOS
2. 1 Barreras para el acceso a la universidad.	¿Cree que existen dificultades o barreras para que una persona con DI pueda acceder a la educación en la universidad? ¿Cuáles son estas dificultades? (P12)	Expone las barreras que pueden significar una dificultad para el acceso a la universidad para personas con discapacidad intelectual.	2.1.1 BARR_ACCES_UNI_PROF_UNI_EI	EI_PROF_UNI_01 (0:12:28.9): “sí, si existen, para acceder a las carreras, a los grados actuales debes tener, debes haber pasado la educación secundaria obligatoria y luego más formación no obligatoria de dos años o cuatro años si es de ciclos formativos y luego pruebas, sumado esto pruebas de acceso en las que se valora la nota y entra quien mayor cualificación obtiene, con que



---

aquí si las personas con discapacidad intelectual como hemos dicho antes ya cuando llegan a la educación secundaria obligatoria ya empiezan a quedarse, a dejarlas atrás, pues si no consiguen pasar estos, este primer paso pues ya no van a conseguir los demás y esto sería para acceder de la manera más seguida”

EI\_PROF\_UNI\_07 (0:15:13.1):

“desde los centros de secundaria que es donde debemos dar a este acceso, es decir, seguramente estos chicos y chicas, estos chicos y chicas no sé si puedan hacer un bachillerato adaptado o no, ahora se empieza hablar de esto, pero lo que tengo claro es que podrían acceder a través de los ciclos formativos que esto ha sido una gran cosa de

---

---

2.2 Barreras de tipo social.	¿Cree que existan dificultades o barreras de tipo social (actitud de sobreprotección, discriminación, escepticismo, etc.) para la inclusión de las personas con DI en la universidad? (P13)	Expone las barreras que pueden significar una limitación en el proceso inclusivo de tipo social por los profesores universitarios.	2.2.1 BARR_SOC-PROF_UNI_PROF_EI	nuestro sistema que ahora se puede hacer la universidad”
				EI_PROF_UNI_01 (0:15:46.5): “profesionales de la educación que ponen límites a lo que estas personas puedan llegar a conseguir por, porque ya no creen demasiado en, en ellas y las familias también a veces lo hacen o personas que trabajan aquí en la universidad también”
				EI_PROF_UNI_01 (0:15:46.5): “a veces lo hacen o personas que trabajan aquí en la universidad también por ejemplo hoy he visto que llevaba, ha venido a registrar, a entregar un trabajo de final de master y venía con su madre y ha sido su madre y ha sido su madre la que hablado, yo no sé por qué él no hablado y, pero la persona que los ha recibido me atendido a mí y me ha dicho que estaba alucinando, que no

---

---

entendía cómo una persona que no ha sido capaz de hablar, pues pudiera estar entregando un trabajo final de master, esto demuestra un poco un ejemplo de, del escepticismo, o de la poca información que hay sobre, sobre discapacidades, no sé en este caso qué pasaba pero, pero si existe si esta discriminación.”

EI\_PROF\_UNI\_14 (0:05:46.4):

“yo sepa la universidad no está preparada para, para acogerlos, es decir no hay unas directrices hacia los profesores para tenerlo en cuenta ni se fomentan a nivel de marketing digamos de difusión, no se fomenta que ellos accedan.”

---

Refieren a las barreras de tipo social en niveles inferiores de formación como un factor consecuente en 2.2.2 BARR\_SOC-FORM\_PROF\_UNI\_EI

EI\_PROF\_UNI\_07 (0:15:13.1):

“Las primeras, desde los centros de secundaria que es donde debemos dar a este acceso, es decir, seguramente

---

---

la dificultad de la inclusión de personas con DI en la universidad.

estos chicos y chicas, estos chicos y chicas no sé si puedan hacer un bachillerato adaptado o no, ahora se empieza hablar de esto, pero lo que tengo claro es que podrían acceder a través de los ciclos formativos que esto ha sido una gran cosa de nuestro sistema que ahora se puede hacer la universidad”

EI\_PROF\_UNI\_07 (0:16:43.1):  
“bueno en las escuelas e institutos clarísimamente valor que se da a lo cognitivo y a la memoria y a la repetición y a, claro, los chicos y chicas que tienen más dificultades que no necesariamente tiene discapacidad intelectual, al expresarse en un examen escrito, a entender lo que le preguntan o no sé qué, ya tienen dificultades porque pasamos siempre por un mismo patrón (...) sí señora o

---

				sea barreras muchísimas, prejuicios muchísimos, los propios profesores estamos llenísimos de prejuicios”
		Refieren a las barreras de tipo social en general. La sociedad significa una barrera para la práctica inclusiva.	2.2.3 BARR_SOC-SOC_PROF_UNI_EI	
2.3 informativas.	Barreras ¿Cree que existen dificultades o barreras informativas para la inclusión de las personas con DI en la universidad? (P14)	Expone las barreras que pueden significar una barrera de tipo informativa relacionada con: i) el alcance de la información para la formación en el contexto universitario, ii) la accesibilidad a la información que se maneja en el ámbito universitario, por ejemplo, lectura fácil.	2.3.1 BARR_INFO_UNI_PROF_UNI_EI	EI_PROF_UNI_01 (0:17:38.6): “de algún modo les debe llegar algo porque sí que he conocido a gente que está interesada, a mí me gustaría estudiar, formarme más en esto, es decir que, si las personas que han querido buscar pues información, lo han encontrado, pero dudo que se le hayan ofrecido, seguramente”  EI_PROF_UNI_01 (0:18:38.6): “claro también porque estoy acostumbrada a trabajar en este ambiente en la Facultad

---

de Educación y Psicología, que está un poco más sensibilizada al respecto, yo creo tal vez en la Facultad de, de Ingeniería es muy diferente, pero creo que aquí los alumnos, aunque al final ya aceptarían y verían con buen ojo compartir espacios con, con personas con discapacidad, al principio no sabrían o cómo, cómo tratarlos, cómo reaccionar o qué esperar de ellos porque hay desconocimiento, desconocimiento que provoca a veces miedo y eso.”

EI\_PROF\_UNI\_07 (0:18:51.2):

“o sea a nivel social no estamos preparados para, para, o sea no les estamos dando la información para que lleguen, porque seguramente mientras los damos no llegan y a lo mejor nos va bien, porque todo eso pasaría, no creo que la gente tampoco estuviese

---

---

					cerrada pero todo esto suponen cambios, suponen dificultades, suponen retos y no todo mundo está dispuesto”
2.4 Otras barreras.	Aparte de las barreras que ha mencionado ¿cree que existe alguna otra barrera importante para la educación inclusiva de una persona con DI en la universidad? (P15)	Comenta otros tipos de barreras que no están incluidas en la anterior subcategoría como por ejemplo el escepticismo por la misma persona con discapacidad intelectual de acceder a la educación superior.	2.4.1 UNI_PROF_UNI_EI	BARR_AUTO_EDU-	<p>EI_PROF_UNI_01 (0:20:39.0): “La percepción, la idea de uno mismo que tiene la, la persona en discapacidad equis, es decir haberse creído durante toda su vida que esto no es para él o para ella y tal vez es uno mismo llegar a frustrar un, un objetivo personal que sería el de formarse”</p> <p>“EI_PROF_UNI_14 (0:06:48.3): Yo creo que hay una doble barrera, una la que se deben poner ellos, como de auto imagen, autoestima de, no es para mí, y, desconozco el campo ¡eh!, o sea no es un colectivo, pero creo que una puede ser esta y otra barrera desde, desde la universidad esto”</p>

---

Relacionada con la P15	Barrera referida al empleo de una metodología no pensada en el aula para atender a la diversidad.	2.4.2 BARR_MET_EDU-UNI_PROF_UNI_EI	EI_PROF_UNI_14 (0:08:12.6): “La metodología de las clases y el, la predisposición de los docentes a adaptar o el conocimiento que ellos pueden tener o no, de cómo adaptar una clase y el hecho de que, en un momento dado, pues a lo mejor esta persona necesita una atención directa mayor que otro alumno y eso ahora mismo no está contemplado.”
------------------------	---	------------------------------------	---

Comenta otros tipos de barreras que no están incluidas en la anterior subcategoría.

### Categoría 3.0 APO

#### APOYOS RELACIONADOS CON LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA UNIVERSIDAD

SUBCATEGORÍA	PREGUNTAS (P)	DEFINICIÓN	CÓDIGO PARA EL ANÁLISIS	EJEMPLOS
3.1 Apoyo de acceso a la educación inclusiva en la universidad.	¿Qué tipo de apoyo cree que es importante para que una persona con DI pueda acceder a la educación en la universidad? (P16)	Comenta el apoyo que necesita una persona con discapacidad intelectual para poder acceder a la	3.1.1 APO_TIP_ACCES-UNI_PROF_EI	EI_PROF_UNI_01 (0:21:58.6): “Pues durante la educación secundaria obligatoria, que es obligatoria, pues los apoyos que necesiten, función de la persona que van a ser distintos,



---

educación en la  
universidad.

para poder llegar a cumplir los  
objetivos mínimos”

EI\_PROF\_UNI\_01 (0:21:58.6):

“si está interesado en estudiar algo relacionado con sillas, no mandarlo hacer nada relacionado con ventanas digamos y es decir en función de sus intereses pues aconsejarlo para, para que pueda encaminarse hacia, hacia su objetivo y a partir de allí pues también, sea la formación que sea si es más, más formación práctica no o si es más teórica, pues las necesidades que, que pueda necesitar pues apoyo dárselos.”

---

3.2 Apoyo de la familia

¿Cree que el apoyo de la familia es importante para la formación educativa inclusiva de las personas con DI? (P17)

Explica la importancia del apoyo de la familia de la persona con discapacidad para el acceso a la educación superior y especifica el

3.2.1

UNI\_PROF\_UNI\_EI

APO\_FAM\_ACCES-

EI\_PROF\_UNI\_01 (0:26:02.3):

“Pues el hecho de creer en él, intentar que él o ella, intentar que él también crea en él mismo, es decir que, qué vez sus capacidades y como es un

---

---

<p><b>Si la respuesta es positiva</b></p> <p>¿Qué tipo de apoyo cree que puede dar la familia de las personas con DI?</p> <p><b>Si la respuesta es negativa</b></p> <p>¿Por qué? (P17)</p>	<p>apoyo a través de ejemplos o menciones.</p>	<p>proceso largo y duro para todo el mundo”</p>
--	--	---

---

<p>Relacionado con la P17</p>	<p>Explica el apoyo de tipo emocional por parte de la familia referente el acceso a una educación universitaria.</p>	<p>3.2.2 UNI_PROF_UNI_EI</p>	<p>APO_FAM-EM_ACCES- EI_PROF_UNI_01 (0:26:02.3):</p> <p>“emocionalmente también creo que la familia puede ser un, un gran apoyo en momentos de, de bajón digamos”</p>
-------------------------------	--	----------------------------------	---

---

3.3 Otro tipo de apoyo.	¿Qué otro tipo de apoyo y/o referente que no haya mencionado cree que son importantes para que las personas con DI puedan acceder a la educación en la universidad? (P18)	Explica diferentes tipos de apoyo que sean relevantes para el acceso a la educación de personas con discapacidad intelectual, relacionadas con el acceso a la información.	3.3.1 APO_INFO-UNI_PROF_EI	EI_PROF_UNI_01 (0:23:27.3): “cómo va a poder llegar esta persona la información, cómo le vas a dar, pues en función de lo que mejor le vaya no, si es oral o si es escrito, pues dárselo de esta forma, si es una formación más práctica, por ejemplo, mecánica me viene en mente, pues a la hora de manejar los aparatos si hay que hacer demostraciones tres veces envés de una, pues hacerlas, tal vez pueda necesitar más tutorías individualizadas para hacer seguimiento”
	Relacionada con la P18	El apoyo se especifica en el proceso de evaluación en un proceso de educación inclusiva.	3.3.2 APO_EVAL_UNI_PROF_EI	EI_PROF_UNI_01 (0:23:27.3): “si hubiera que hacer una prueba pues también en función de las necesidades dar los apoyos o refuerzos o adaptaciones necesarias”

---

Relacionada con la P18	El apoyo se remite a los compañeros de clase como uno de los factores que puede favorecer al proceso de la inclusión.	3.3.3 APO_COMP_UNI_PROF_EI	EI_PROF_UNI_01 (0:26:57.5): “El apoyo de compañeros y amigos que es el que, bueno cuando eres joven y piensas, qué quiero hacer no el año que viene, pues el hecho de poderlo comentar con, con, con tus iguales y ver qué piensan los otros”
	Comenta sobre los diferentes tipos de apoyo para personas con discapacidad intelectual en el escenario de aula, referidas a las estrategias metodológicas.	3.3.4 APO_ADAP_UNI_PROF_EI	EI_PROF_UNI_07 (0:21:31.4): “después evidentemente las adaptaciones de los materiales, de las formas de proceder, de las formas de examinar de, claro adaptación y adaptación no solo para este alumnado no, que es lo interesante de ahora toda esta filosofía de diseño universal”

---

## 4.0 ROL

## EL ROL DE DIFERENTES AGENTES EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA PARA PERSONAS CON DI EN LA UNIVERSIDAD.

SUBCATEGORÍA	PREGUNTAS (P)	DEFINICIÓN	CÓDIGO PARA EL ANÁLISIS	EJEMPLOS
4.1 El rol de la universidad.	¿Cuál es el rol que tiene la universidad en el proceso de la educación inclusiva de las personas con DI? (P19)	Explica la función que realiza y debe realizar la universidad en el proceso inclusivo para estudiantes con discapacidad intelectual.	4.1.1 ROL_UNI_EDU-IN_PROF_E1	EI_PROF_UNI_01 (0:28:02.3): “creo que lo que hace es, tiene un espacio no, bueno ya puede ser físico o bueno como un gabinete digamos al que, si tú tienes una discapacidad puedes ir ahí asistir a explicar, comentar cual es tú discapacidad y desde este gabinete de la universidad se va a dar información, poca información a los profesores que van a trabajar contigo en relación a adaptaciones que se, sugerencias de adaptaciones que, que puedas necesitar y ya está.”
	¿Qué característica debe tener e implementar la universidad para que pueda ser considerada inclusiva? (P20)	Explica las características o particularidades como Institución debe tener la universidad para generar un espacio	4.1.2 ROL_CRT_INST_UNI_PROF_EI	EI_PROF_UNI_01 (0:29:30.1): “los requisitos de acceso no deberían ser los mismos para todos porque si en las etapas previas de educación no se ha

	inclusivo para personas DI.		dado las mismas oportunidades a jóvenes con discapacidad intelectual”
Relacionada con la P20	Comenta que una de las características relevantes es la formación del profesorado para llegar a ser inclusiva.	4.1.3 ROL_CRT_FORMPROF_PROF_UNI_EI	<p>EI_PROF_UNI_01 (0:29:30.1): “la información y la formación que se da a los profesores debería ser mayor a dos líneas con sugerencias, es decir la experiencia, los profesores necesitamos, muchos profesores necesitamos más experiencia trabajando con personas con discapacidad intelectual”</p> <p>EI_PROF_UNI_01 (0:29:30.1): “saber más de cómo ofrecer metodologías que permitan trabajar con distintos niveles”</p> <p>EI_PROF_UNI_01 (0:29:30.1): “un documento Word, medio folio donde pone que dejes quince minutos más para hacer un examen o que la redacción</p>

				de los enunciados del examen sea frases cortas y eso no es el día a día del aula universitaria con lo que se necesitaría un poco más de formación.”
4.2 El rol de la persona con DI en la universidad.	¿Qué rol cree que debe desempeñar la persona con DI al asistir a la universidad? (P21)	Enuncia bajo su percepción el rol o función que la persona con DI tiene en el contexto universitario.	4.2.1 ROL_PCDI-UNI_PROF_UNI_EI	EI_PROF_UNI_01 (0:31:32.9): “su rol tendría que ser el mismo que cualquier otro estudiante, el de venir a estudiar, trabajar mucho digamos, pasar épocas en las que trabajas poco y épocas en las que trabajas mucho, épocas en las que tal vez te saltas alguna clase y vas al bar, hacer lo mismo que hacen todos los estudiantes”
4.3 El rol del profesor universitario.	¿Qué rol cree que desempeña usted como profesor universitario al tener un estudiante con DI en el aula? (P22)	Manifiesta el rol del profesor en el contexto universitario en un aula con un estudiante con DI.	4.3.1 ROL_PROF-UNI_PROF_UNI_EI	EI_PROF_UNI_01 (0:33:29.5): “fijar unos objetivos no, de aprendizaje para los alumnos y procurar que se cumplan, aunque procurar más por, por, por trabajar de manera que se pudiera, es decir las actividades que se proponen o las metodologías de trabajo, intentar proponerlas, pensar en

				metodologías o en actividades que se puedan hacer algunas en grupo, algunas individuales”
¿Ha tenido alguna capacitación o formación sobre DI? ¿Por qué? (P23)	El profesor universitario menciona si en su trayectoria formativa cuenta con algún tipo de capacitación relacionado con la DI.	4.3.2 ROL_PROF-CTC_PROF_UNI_EI		EI_PROF_UNI_01 (0:35:22.3): “el Máster de Atención a la Diversidad sí que se trató, tratamos algo, pero lo que realmente me ha, me ha servido más para saber sobre discapacidad intelectual es trabajar, o más que trabajar, estar con personas con personas con discapacidad intelectual, creo que esta ha sido mi mayor formación digamos.”
¿Cree necesaria la formación o capacitación al profesor universitario previa a tener a un estudiante con DI en el aula? (P24)	Expone como necesaria la formación o capacitación al profesor universitario con antelación a atender una clase con personas con DI.	4.3.3 ROL_NEC-FORM_PROF_UNI_EI		EI_PROF_UNI_01 (0:36:07.7): “todos los docentes deberíamos tener claro que la diversidad está en todos, que en todas las aulas hay diversidad, pero como socialmente aún hay desinformación en relación a la discapacidad intelectual”



---

EI\_PROF\_UNI\_01 (0:36:07.7):

“si no has tratado con personas con discapacidad intelectual vas a tener dudas de cómo diseñar tus sesiones y creo que el hecho de haber recibido un mínimo de formación puede ofrecer luz a estas dudas”

EI\_PROF\_UNI\_07 (0:33:55.2):

“Sin duda, porque tuve un chico con discapacidad visual absoluta, bueno del todo, severa y claro y nadie me informó y a ver, entre los dos no y el resto de grupo clase fuimos configurando, pero una formación es, es positiva porque sabes eso, qué cosas tienes que considerar, qué dificultades pueden surgir, cuales son justamente sus, bueno sus capacidades o sea verlo desde lo que se le debe ayudar, pero verlo desde lo que también él aporta, entonces sí,

---

			sí, una formación, un mínimo de formación es imprescindible.”
De acuerdo con su percepción ¿debería haber profesores especializados exclusivamente para estudiantes con DI en la universidad? ¿Por qué? (P25)	Explica, de acuerdo con su criterio la necesidad de contar con profesores especializados en Discapacidad exclusivamente quiénes atiendan la diversidad en el aula.	4.3.4 ROL_PROF-ESP_DI_PROF_UNI_EI	<p>EI_PROF_UNI_01 (0:37:27.4): No.</p> <p>Entrevistador_1 (0:37:28.0): ¿Por qué?</p> <p>EI_PROF_UNI_01 (0:37:29.4): Porque luego, como me lo imagino si fuera así, estarían en aulas distintas por ejemplo y luego ya no se podría hablar tanto de inclusión, lo que creo que sería beneficioso es que todos pudiéramos, todos los docentes fueran capaces de impartir su materia para todo el mundo.</p> <p>EI_PROF_UNI_07 (0:35:59.2): “No, no para nada.</p> <p>Entrevistadora (0:36:00.4): ¿Por qué?</p> <p>EI_PROF_UNI_07 (0:36:01.1): Porque entonces ya empezamos en la exclusión,</p>

---

como nos especializamos estos chicos ya son tuyos y no son míos, entonces desde este punto de vista ¡eh!, no me, no me funcionaría evidentemente, nos iría muy bien estos referentes cuando tenemos dudas, pero la idea es que si yo ya sé de qué hay un profesor especialista, pues ya le traslado toda la responsabilidad”

EI\_PROF\_UNI\_15 (0:29:43.3):

“a mí el miedo de un profesor especializado que me da es que al final sea el responsable de estos alumnos y a mí eso ya no es inclusión, si tiene que haber alguien que, yo tendría que desaparecer de la universidad yo, la figura me refiero de técnico en inclusión, tendría que desaparecer, pero como de momento no vivimos en esa sociedad ideal”

---

---

Relacionada con la P25	Enuncia, como un tipo de apoyo, la presencia de un especialista en inclusión en el contexto universitario.	4.3.5 ROL_PR-ESP_PROF_UNI_EI	EI_PROF_UNI_07 (0:36:01.1): “que haya gente especialista nos va muy bien, porque nos da pista y nos puede dar luces en muchas ocasiones, pero que haya gente especialista muchas veces nos hace decir yo no sé, yo no puedo, yo no tengo los recursos o sea”
			EI_PROF_UNI_07 (0:36:01.1): “la idea si hay profesores especialistas son para esta gente, o sea son para este colectivo específicamente por lo tanto a mí ya no me tocan y este colectivo vuelve a estar excluido con su mismo grupo.”
			EI_PROF_UNI_15 (0:29:43.3): “tiene que haber alguien que le diga al profesor ¡eh! tú has lo mismo de siempre, simplemente ten en cuenta esto, esto y esto, pues como

---

---

4.4 El rol del estudiante universitario	¿Qué rol cree que debe desempeñar el estudiante universitario sin DI en el proceso de la educación inclusiva de las personas con DI en la universidad? (P26)	Explica el rol que debe ejercer el estudiante universitario en un proceso de educación inclusiva en la universidad.	4.4.1 ROL_EST-UNI_UNI_PROF_UNI_EI	hiciste tú con cuatro profesores en la reunión no, miren tengan en cuenta estas imágenes, tengan en cuenta no sé qué, que a veces son cosas muy simples”
				EI_PROF_UNI_01 (0:38:13.5): “lo mismo que si en tú aula no tuvieras compañeros con discapacidad intelectual, si alguien te pide apuntes le haces el favor, si alguien va a llegar tarde de quince minutos y te envía un WhatsApp pues lo comentas al profesor o antes de los exámenes compartir los nervios sí.”
				EI_PROF_UNI_15 (0:31:43.0): “Básico, porque es el que tiene que acoger y el que tiene que romper sus propias barreras también, entonces bueno es lo que decimos, si tú no has tenido la oportunidad de la convivencia no entiendes la

---

---

4.5 El rol del personal de Administración y Servicios	¿Qué rol cree que debe desempeñar el Personal de Administración y Servicios (PAS) de la universidad en la educación inclusiva de la persona con DI? (P27)	Enuncia el rol que debe ejercer el Personal de Administración y Servicios (PAS) en una universidad inclusiva.	4.5.1 ROL_PAS_UNI_PROF_UNI_EI	pertinencia de la presencia, entonces yo creo que el rol del estudiante tiene que ser ese, el de, el de, no el de hacer de apoyo forzado, ni amistad forzada ni nada”
				EI_PROF_UNI_01 (0:39:17.6): “deberían tener más información sobre lo que es o lo que implica la discapacidad intelectual porque estas personas de administración y servicios van a tener que atenderlas en tema de matriculaciones, de pagar créditos, de pedir becas, o sea van a tener que tratar con ellos y tal vez explicar, dar explicaciones sobre temas complicados no, de rellenar formularios y todo esto”
				EI_PROF_UNI_15 (0:33:15.8): “El mismo, el de facilitador también, sin ser paternalista, es decir, el entender, el saber cómo responder cuando te

---

viene una persona con discapacidad intelectual, con ciertas, o sea el aprender a responder delante de diferentes características de público que te puedan llegar”

### 5. 0 BEN

#### BENEFICIOS QUE CONTRIBUYA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DE LAS PERSONAS CON DI EN LA UNIVERSIDAD.

SUBCATEGORÍA	PREGUNTAS (P)	DEFINICIÓN	CÓDIGO PARA EL ANÁLISIS	EJEMPLOS
5.1 Beneficios de la educación inclusiva de las personas con DI para la universidad.	¿Qué beneficios cree que puede tener la Institución con la educación inclusiva para las personas con DI? (P28)	Explica los beneficios que podría obtener la universidad al ser inclusiva para personas con DI.	5.1.1 BEN_UNI_EDU-IN_PROF_UNI_EI	<p>EI_PROF_UNI_01 (0:40:31.5): “estuviera más sensibilizada y normalizara lo que es una discapacidad y convivir con una discapacidad o convivir con alguien con una discapacidad”</p> <p>EI_PROF_UNI_01 (0:40:31.5): “ayudaría también creo a, a mejorar la idea o la visión que se tiene de la discapacidad intelectual”</p> <p>EI_PROF_UNI_07 (0:40:30.6):</p>

---

				“unos beneficios que tienen más que ver con los valores, unos valores en relación a los derechos de las personas a, a la diversidad, es decir un enriquecimiento real de la universidad de acuerdo, por tanto, cuando más abierto eres, cuando más colectivos participan más te enriqueces tú como institución”
	Relacionada con la P28	El beneficio se centra en el cambio de concepción de la discapacidad intelectual como una condición limitante.	5.1.2 BEN_UNI_CAM-CC_PROF_UNI_EI	EI_PROF_UNI_01 (0:40:31.5): “se oye la palabra discapacidad intelectual y piensas está loco, es algo negativo y la universidad podría ayudar a contribuir a, a este cambio de visión que no se viera negativamente”
5. 2 Beneficios de la educación inclusiva de las personas con DI para los profesores universitarios.	¿Cómo cree que la educación inclusiva de las personas con DI en la universidad pueda beneficiarle a usted en calidad de profesor universitario? (P29)	Nombra los beneficios que le puede traer la práctica de la educación inclusiva como profesor universitario.	5.2.1 BEN_PROF-UNI_EDU-IN_PROF_UNI_EI	EI_PROF_UNI_01 (0:41:48.6): “implica repensar lo que has estado haciendo últimamente y mejorarlo, o sea que mejoraríamos la práctica docente”

---



---

EI\_PROF\_UNI\_07 (0:40:30.6):

“la universidad se enriquecería sin duda es eso, diversidad de edades, diversidad de etnias, diversidad de procedencias, de culturas, de formas de ver el mundo y diversidad en este caso de necesidades cognitivas especiales perfecto”

EI\_PROF\_UNI\_07 (0:42:36.8):

“para mí como profesional me pone un reto, pero un reto que considero que es bueno porque es lo que he intentado expresar, que no sé si lo expresado muy bien que la idea es que, mis decisiones serán más pensadas, pero lo bueno es que no serán más pensadas solo para estos alumnos sino para todos”

---

5.3 Beneficios de la educación inclusiva de las personas con DI	¿Cómo cree que la educación inclusiva de las personas con DI en la universidad puede	Plantea los beneficios que puede traer la educación inclusiva en	5.3.1	BEN_EST-UNI IN_PROF_UNI_EI	_EDU-	EI_PROF_UNI_01 (0:42:24.0): “esta persona conocería más sobre la discapacidad y tendría
---	--	--	-------	-------------------------------	-------	--

---

para los estudiantes universitarios sin DI.	beneficiar al estudiante universitario sin DI? (P30)	la universidad para las personas con DI.	la oportunidad de conocer personas con discapacidad y ver realmente sus capacidades con lo que probablemente sus valores, sus creencias cambiarían”
5.4 Beneficios de la educación inclusiva en la universidad para las personas con DI.	¿Qué beneficios cree que puedan tener las personas con DI con la educación inclusiva en la universidad? (P31)	Manifiesta aspectos que favorecen a la persona con DI la educación inclusiva en el contexto universitario.	<p data-bbox="1727 555 2141 874">EI_PROF_UNI_01 (0:42:24.0): “esta persona podría contribuir a que, a cambiar la mente de otras personas, sus amigos, sus familiares no, contando su experiencia, sus futuros hijos también les transmitiría unos valores distintos”</p> <p data-bbox="1727 903 2141 1300">EI_PROF_UNI_01 (0:43:34.9): “formarse en lo que le interesa, en aquello que le interesa, porque ahora mismo existen pocas opciones no, puedes hacer hostelería porque se guardan equis plazas al año para personas con discapacidad o jardinería porque los talleres</p>

				ocupacionales es lo que hacen o limpieza”
5.5 Beneficios de la educación inclusiva de las personas con DI para la comunidad.	¿Qué impacto puede tener en la comunidad de las personas con DI en la universidad? (P32)	Enuncia beneficios que puede traer la educación inclusiva en el contexto universitario en la comunidad.	5.5.1 BEN_COM_EDU-IN_PROF_UNI_EI	<p>EI_PROF_UNI_01 (0:42:24.0): “que muy a la larga no, la sociedad sería más, más consiente y más, más, más positiva en relación a lo que es la capacidad intelectual.”</p> <p>EI_PROF_UNI_01 (0:45:17.2): “a la larga permitiría que personas con discapacidad intelectual trabajaran en distintos puestos de trabajo en los que ahora no se los ve y su mirada pues podría ser interesante o su trato, su manera de ser, podría ser interesante, no sé qué puestos de trabajo y de caras a los valores”</p> <p>EI_PROF_UNI_15 (0:37:47.7): “yo creo que el día que lo consigamos será, será bueno</p>

				<p>mostrarle a la gente que una persona con discapacidad física, sensorial, con trastorno mental o psicosocial que lo llaman ahora y discapacidad intelectual pueden llegar a la universidad, algunas, igual que algunas personas sin todas esas características.”</p>
<p>5.6 Beneficios de la educación inclusiva de las personas con DI para el Personal de Administración y Servicios de la universidad.</p>	<p>¿Qué beneficios cree que puede tener el Personal de Administración y Servicios de la universidad con la educación inclusiva de la persona con DI? (P33)</p>	<p>Comenta sobre los beneficios que puede traer al Personal de Administración y Servicios la educación inclusiva de la persona con DI en la universidad.</p>	<p>5.6.1 BEN_PAS_EDU-IN_PROF_UNI_EI</p>	<p>EI_PROF_UNI_15 (0:37:08.0):</p> <p>“a todos nos hace crecer por igual, algunos les hará bajar del pedestal sobre todo algunos profesores que viven como en una nube de sabiduría, pero bueno también hay trabajadores que se consideran mejores, bueno pues romper yo creo que romper muchas de esas imágenes”</p>
<p>5.7 Otros beneficios de la educación inclusiva para las personas con DI en la universidad.</p>	<p>¿Qué otro beneficio cree que puede tener la educación inclusiva de las personas con DI en la universidad? (P34)</p>	<p>Explica como la eliminación de prejuicios frente a la educación inclusiva de personas con DI.</p>	<p>5.7.1 BEN_ELI-PRE_EDU-IN_PROF_UNI_EI</p>	<p>EI_PROF_UNI_01 (0:46:45.0):</p> <p>“Romper moldes, romper esquemas de, de la gente, básicamente creo que, que sería esto.”</p>

## 6.0 EXP

## EXPECTATIVAS DEL PROYECTO INCLUSIVAS DE PARTICIPACIÓN PRINPAR

SUBCATEGORÍA	PREGUNTAS (P)	DEFINICIÓN	CÓDIGO PARA EL ANÁLISIS	EJEMPLOS
6.1 Expectativas, sugerencias e inquietudes del Proyecto Inclusivo de Participación, PRINPAR.	De la información que se ha entregado: ¿Qué opina sobre la propuesta del Proyecto Inclusivo de Participación, PRINPAR, para personas con DI? (P35)	Explica su opinión sobre el proyecto PRINPAR.	6.1.1 EXP_OPI-PRINPAR_PROF_UNI_	EI_PROF_UNI_01 (0:47:23.8): “con este grado de inclusión no, yo no conozco que se haya hecho en otras universidades, lo que yo conozco es con un grado menos digamos de inclusión, es sí personas con discapacidad en la universidad, pero que trabajen en esta aula y que también es muy interesante, pero creo que el proyecto PRINPAR tiene un extra añadido que, que es realmente es, es educación inclusiva”
	¿Qué expectativas tiene sobre el PRINPAR que se va a desarrollar en la universidad? (P36)	Expone las expectativas que tiene frente al Proyecto Piloto PRINPAR previo a su aplicación.	6.1.2 EXP_PRINPAR_PROF_EDU_EI	EI_PROF_UNI_01 (0:49:34.6): “espero que las personas que han querido participar pues que quieran seguir participando y que las que no hayan querido o no, no sé si alguien que no haya querido participar, pero las personas que no participen

---

pues que reciban información de lo que se ha hecho, cómo se ha hecho y que tal vez alguien más se quiera apuntar a participar a esto”

EI\_PROF\_UNI\_07 (0:51:28.3):

“Bueno, muy bien, mis expectativas son muy positivas encuentro que es una experiencia muy buena, que nos hará reflexionar a un grupo de profesores y que tendrá un impacto sobre los estudiantes que participan ya sea con discapacidad intelectual o sin discapacidad intelectual”

---

¿Qué inquietudes tiene previa a la aplicación de PRINPAR? (P37)

Plantea las inquietudes que presenta sobre el proyecto PRINPAR.

6.1.3 EXP\_INQ-PRINPAR\_PROF\_UNI\_EI

EI\_PROF\_UNI\_01 (0:51:09.8):

“cuántos alumnos exactamente va haber en el aula, si van a ser cincuenta o ciento cincuenta, más que todo para pensar en la

---

				metodología de trabajo más que en el contenido”
				EI_PROF_UNI_15 (0:41:34.2): “más que inquieta expectante de ver cómo van a responder algunos profesores, algunos alumnos que además va a ser muy interesante porque estamos en los estudios de Educación Social muchos y me va a gustar ver qué nivel de, que nivel de estereotipo, de estereotipo también del educado”
¿Qué consejos o sugerencias podría dar al proyecto PRINPAR antes que se lleve a la práctica? (P38)	Entrega sugerencias relacionadas con el desarrollo del proyecto PRINPAR en el marco de recursos materiales.	6.1.4 PRINPAR_PRO_UNI_EI	EXP_CSJ-MAT-	EI_PROF_UNI_01 (0:53:24.3): “que el aula fuera muy grande y que nos pudiéramos, pudiéramos mover estas sillas y un día trabajar individualmente”
	Entrega sugerencias relacionadas con la información que se entregue a la comunidad	6.1.5 PRINPAR_PRO_UNI_EI	EXP_CSJ-INFO-	EI_PROF_UNI_01 (0:55:00.8): “información a los estudiantes no sé qué se ha dado, pero sí que con antelación a empezar

---

universitaria previo al PRINPAR y las que se puede obtener a través del proyecto.

yo creo que agradecen recibir poco para saber que esperar, qué voy hacer, cómo se van a organizar las sesiones, qué contenido vamos a trabajar o así”

---



## Anexo 10

### Protocolo de análisis para la codificación de la entrevista inicial a estudiantes universitarios

A continuación, se presenta el protocolo de análisis para la codificación de la entrevista inicial realizada a profesores universitarios que participaron en el proyecto piloto. Para el protocolo se especifica las categorías, subcategorías, la definición, códigos y ejemplos, que permitan desarrollar el respectivo análisis de la información recogida.

El protocolo de análisis comprende seis categorías:

- 1.0 Percepción sobre la educación inclusiva en la universidad.
- 2.0 Barreras relacionadas con la educación inclusiva en la universidad.
- 3.0 Apoyos relacionados con la educación inclusiva en la universidad.
- 4.0 El rol de diferentes agentes en la educación inclusiva para personas con DI en la universidad.
- 5.0 Beneficios que contribuya la educación inclusiva de las personas con DI en la universidad.
- 6.0 Expectativas del proyecto Inclusivas del Proyecto Inclusivo de Participación, PRINPAR.



### Categoría 1.0 PERC

#### PERCEPCIÓN SOBRE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA UNIVERSIDAD.

SUBCATEGORÍA	PREGUNTAS (P)	DEFINICIÓN	CÓDIGO PARA EL ANÁLISIS	EJEMPLOS
1.1 Concepción personal de la educación inclusiva.	¿Qué es la educación inclusiva? ¿Podría tratar de explicar a qué se hace referencia cuando se habla de educación inclusiva? (P4)	Expresa la concepción personal a través de conceptualización o ejemplos referente con la educación inclusiva.	1.1.1 PERC_EDU-IN_EST_UNI_EI	<p>EI_EST_UNI_01_1EINF (0:00:45.6): “La educación inclusiva es aquella (..) se incluye a todas las personas, así que todas las personas forman parte de esta educación y no se las excluye, se las saca de este sistema educativo, de este, sí, de este sistema educativo por tener algunos hándicaps o unas capacidades diferentes a las que nos excluyen.”</p> <p>EI_EST_UNI_01_3TS (0:01:00.2): “Una educación inclusiva es aquella que tiene en cuenta a todo el mundo, independientemente de si tienes alguna diversidad funcional o alguna característica que, que se considere, no que sea pero que se considere que no es igual que la de los, las de las otras personas.”</p> <p>EI_EST_UNI_01_1ES (0:00:43.7): “Vale, pues para mí la educación</p>

---

inclusiva es como no, no separa a las personas por sus capacidades intelectuales ya sea a los listos van aquí, los tontitos van allá, la educación inclusiva es juntarlos a todos porque todos tenemos las mismas capacidades, aunque a unos nos cueste más y a otros nos cueste menos, creo.”

EI\_EST\_UNI\_02\_\_1ES (0:00:51.1):  
 “Pues bueno, que todas las personas sin ningún tipo de distinción por razones pues de enfermedad, de lo que sea, pues trabajen conjuntamente los unos con los otros al mismo nivel digamos.”

EI\_EST\_UNI\_02\_3TS (0:00:48.1): “A que, por ejemplo que la educación tenga todo el mundo, que no se excluya a nadie por tener una dificultad, una limitación que todos tengamos el derecho de estudiar y de poder trabajar en lo que queremos y de poder formarnos.”

---

¿Cree que las personas con DI tienen idénticas oportunidades a las	Comenta percepción sobre las oportunidades y/o	su 1.1.2	PERC_OPT_DI_UNI_PROF_UNI_EI
--	--	----------	-----------------------------

EI\_EST\_UNI\_01\_1EINF (0:01:24.8):  
 “No (...) una persona con discapacidad intelectual seguramente necesitaría

---

---

personas sin DI en el ámbito universitario? ¿Por qué? ¿Qué diferencias observa? (P5)

posibilidades de acceso que pueden tener las personas con DI en el ámbito universitario. Explica las diferencias que pudiera estar relacionado con la equidad de oportunidades.

algún tipo de apoyo, una guía, un acompañamiento diferente a una persona que no tenga estas discapacidades intelectuales”

EI\_EST\_UNI\_02\_\_1ES (0:01:23.4):  
“Bueno creo que las mismas oportunidades no tienen y básicamente porque yo no, llevo poco tiempo aquí pero no conozco de nadie ni he visto ni conozco o sea tengo experiencia de, ni conocimientos sobre ninguna persona que haya estado por aquí con discapacidad intelectual, sí más con discapacidad física”

EI\_EST\_UNI\_01\_1ES (0:01:25.7):  
“claro que tienen las mismas posibilidades, pero supongo que les va a costar más, no sé, hablo desde la inexperiencia.”

EI\_EST\_UNI\_02\_3TS (0:01:17.4): “Yo creo que actualmente por desgracia no, o sea no.”

---

Relacionada con la P4 y P5.	Enuncia situaciones, experiencias o factores que indiquen una exclusión o disminución de oportunidades en el ámbito educativo para personas con DI.	1.1.3 PERC_EXC_PDI_UNI_EST_UNI_EI	EI_EST_UNI_02_3TS (0:01:28.9): “Por ejemplo yo creo que ya al partir de que inician por ejemplo estudiando sea la ESO y tal, ya les ponen la etiqueta en plan, como que ya tienen una discapacidad intelectual pues ya no puede estudiar, o sea que ya viene, no es de la universidad, sino que ya viene de antes, de abajo.”
			EI_EST_UNI_01_3TS (0:02:06.4): “Primero de todo la segregación que se hace ya desde bien pequeños, es decir algunos los ponen en, en, en unas aulas, la aula, la aula que la llaman ordinaria que tampoco me parece correcto, pero el aula ordinaria y luego están pues los, los que van a centros especiales y, y les dan pues una materia diferente, entonces eso hace que haya diferencias, estas diferencias pues acaban perpetuando de forma que luego en la universidad”
¿Qué conoce de la Convención de los Derechos de las	Comenta sobre el conocimiento de la Convención de los	1.1.4 PERC_CDPD_EST_UNI_EI	EI_EST_UNI_02__1ES (0:02:55.0): “No, no, seguramente lo he tratado porque he estudiado Integración Social

Personas con Discapacidad de lo que se establece en el artículo 24? (P6)	Derechos de las Personas con Discapacidad de lo que se expone en el artículo 24 relacionado con el Derecho a la Educación.	y seguramente haya mirado las leyes por encima LISMI”
		EI_EST_UNI_01_1EINF (0:02:01.8): “No conozco.”
		EI_EST_UNI_02_3TS (0:01:55.5): “Lo he escuchado, pero no me acuerdo muy bien”
1.2 Experiencia con la educación inclusiva en la universidad.	¿Ha tenido alguna experiencia relacionada con la educación inclusiva de personas con DI en la universidad como compañero de clase? Si es así, ¿puede contarme algún ejemplo concreto de esa experiencia? ¿Cómo valoraría la experiencia? ¿Por qué la valoraría así? (P7)	Explica sobre alguna experiencia relacionada con la educación inclusiva con personas con discapacidad intelectual a través de ejemplificaciones y valoraciones de la misma experiencia.
		1.2 .1 PERC_EDU-IN_EST_UNI_EI EI_EST_UNI_01_1EINF (0:02:37.1): “Sí, en primaria (0:02:41.5): Pues recuerdo que una niña que estaba con nosotras, primero, segundo y quizás tercero de primaria”
1.3 La importancia de la educación inclusiva en la universidad.	¿Cree que es importante que las personas con DI	Explica claramente la importancia sobre la participación de
		1.3.1 PERC_ IMP- EI_EST_UNI_01_3TS (0:03:35.4): “O sea yo creo que tanto, o sea todo el mundo, es decir independientemente de

participen en personas con actividades formativas discapacidad que organice la intelectual en cursos o universidad? ¿por qué? actividades formativos (P8) que ofrezca la universidad.

lo que tenga o deje de tener no, yo creo que todo el mundo, independientemente de lo que sea.”

EI\_EST\_UNI\_02\_\_1ES (0:03:43.3):  
“Totalmente porque creo que es enriquecedor tanto para ellos como para el resto de alumnos, creo que se pueden nutrir uno de los otros.”

EI\_EST\_UNI\_02\_3TS (0:02:33.2):  
“porque también hay que conocer otras visiones, por ejemplo solo conocemos las personas que, por decir de una manera que están en la uni, que por ejemplo en mi clase no hay nadie que tenga una discapacidad intelectual, a mí me encantaría ver como ellos, tal vez ellos sepan de una cosa que yo no sé, yo puedo aprender de ellos y ellos de mí.”

EI\_EST\_UNI\_01\_1EINF (0:03:18.3):  
“Tienen el mismo derecho.”

**BARRERAS RELACIONADAS CON LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA UNIVERSIDAD.**

SUBCATEGORÍA	PREGUNTAS (P)	DEFINICIÓN	CÓDIGO PARA EL ANÁLISIS	EJEMPLOS
2.1 Barreras para el acceso a la universidad.	¿Cree que existen dificultades o barreras para que una persona con DI pueda acceder a la educación en la universidad? ¿Cuáles son estas dificultades? (P9)	Expone las barreras que pueden significar una dificultad para el acceso a la universidad para personas con discapacidad intelectual.	2.1.1 BARR_ACCES_UNI_EST_UNI_EI	EI_EST_UNI_02__1ES (0:04:08.7): “Yo creo que sí, más que nada porque primero que no sé si la universidad ofrece esta oportunidad, lo desconozco”  EI_EST_UNI_02_3TS (0:03:26.5): “Dificultad, por ejemplo, si entras a la página web de la universidad no hay ningún apartado que diga para personas con discapacidad intelectual, o sea yo creo que ya dan a entender de que no.”
2.2 Barreras de tipo social.	¿Cree que existan dificultades o barreras de tipo social (actitud de sobreprotección, discriminación, escepticismo, etc.) para la inclusión de las personas con DI en la universidad? (P10)	Expone las barreras que pueden significar una limitación en el proceso inclusivo de tipo social para las personas con DI.	2.2.1 BARR_ACCES_TIP-SOC_EST_UNI_EI	EI_EST_UNI_01_1EINF (0:05:04.3): “Sí, puede ser sí, no tengo la experiencia o no sé si he tenido la experiencia de, aparte de la aceptación que no hubiera cierto, negatividad a incluir a estas personas, porque a lo mejor pues vayan más perdidos y necesiten un poco más de, la clase fuera un poco más explicativa no sé, no lo sé.”  EI_EST_UNI_02__1ES (0:04:40.3): “Sí, puede ser por desconocimiento que a lo mejor pues depende qué carrera”



	Relacionada con la P10	Refieren a las barreras de tipo social en niveles inferiores de formación como un factor consecuente en la dificultad de la inclusión de personas con DI en la universidad.	2.2.2	BARR_ACCES_NIV- EDU_EST_UNI_EI		
2.3	Barreras informativas.	¿Cree que existen dificultades o barreras informativas para la inclusión de las personas con DI en la universidad? (P14)	Expone las barreras que pueden significar una barrera de tipo informativa relacionada con: i) el alcance de la información para la formación en el contexto universitario, ii) la accesibilidad a la información que se maneja en el ámbito universitario, por ejemplo, lectura fácil.	2.3.1	BARR_ACCES_TIP- INFO_EST_UNI_EI	EI_EST_UNI_01_1EINF (0:06:47.4): “No creo que haya ningún apartado dedicado a la inclusividad de personas con discapacidad intelectual, creo que no, no hay, entonces la barrera es que no hay ese apartado especial pues no existe.”
2.4	Otras barreras.	Aparte de las barreras que ha mencionado ¿cree que existe alguna otra barrera importante	Comenta que otra barrera puede verse reflejada en la familia por las limitaciones e	2.4.1	BARR_ACCES_TIP- FAM_EST_UNI_EI	EI_EST_UNI_01_1ES (0:02:51.2): “O sea más por, por la barrera en la universidad y tal yo lo veo más por lo familia porque por ejemplo mi prima

para la educación inclusiva de una persona con DI en la universidad? (P15)

Relacionada con la P15

tiene discapacidad intelectual y a mí me da una pena tremenda porque mis tíos la tratan como si fuera una tonta”

Relacionada con la P15

Enuncia otro tipo de barreras que dificulten el acceso a la universidad de personas con discapacidad intelectual

2.4.2

BARR\_ACCES\_OTRO\_EST\_UNI\_E

I

con

### 3.0 APO

#### APOYOS RELACIONADOS CON LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA UNIVERSIDAD

SUBCATEGORÍA	PREGUNTAS (P)	DEFINICIÓN	CÓDIGO PARA EL ANÁLISIS	EJEMPLOS
3.1 Apoyo de acceso a la educación inclusiva en la universidad.	¿Qué tipo de apoyo cree que es importante para que una persona con DI pueda acceder a la educación en la universidad? (P13)	Comenta el apoyo que necesita una persona con discapacidad intelectual para poder acceder a la educación en la universidad.	3.1.1 UNI_EST_UNI_EI	<p>APO_TIP_ACCES- EI_EST_UNI_01_1EINF (0:08:18.0): “El apoyo, pues sí sería personas de acompañamiento, de refuerzo en clase y un apoyo a nivel informativo hacia la sensibilización a la sociedad en general”</p> <p>EI_EST_UNI_01_3TS (0:07:41.7): “Para empezar, que no se la segregue como se hace, porque yo creo que la segregación es un, es un factor</p>

				importante en la falta de, de inclusión, entonces yo creo que eso es una barrera importante.”
				EI_EST_UNI_02_3TS (0:06:08.6): “Apoyo, el psicoemocional, por ejemplo, claro es una, yo por ejemplo si, vez que, porque para una persona que nunca ha ido a la universidad que tal vez se lo hayan impedido que es un paso muy difícil”
3.2 Apoyo de la familia	¿Cree que el apoyo de la familia es importante para la formación educativa de las personas con DI? (P17)	Explica la importancia del apoyo de la familia de la persona con discapacidad para el acceso a la educación superior y especifica el apoyo a través de ejemplos o menciones.	3.2.1 APO_FAM_ACCES-UNI_EST_UNI_EI	EI_EST_UNI_01_1EINF (0:08:58.0): “Acompañamiento también a la hora de hacer todos los trámites, motivación, un acompañamiento positivo, saber que esa persona puede conseguir ese título universitario, porque realmente pueden conseguirlo y apoyarlo y ayudarlo en lo que sea necesario”
	<b>Si la respuesta es positiva</b>  ¿Qué tipo de apoyo cree que puede dar la familia de las personas con DI?			EI_EST_UNI_02__1ES (0:08:22.0): “Pues creo que tienen que confiar y darles un empujón porque claro si ellos mismos no creen que sean capaces, pues difícilmente van a llegar hasta aquí, obviamente creo que necesitan un
	<b>Si la respuesta es negativa</b>  ¿Por qué? (P14)			

				pequeño empujón, si ellos tienen ganas, pues.”
Relacionado con la P14	Explica el apoyo de tipo emocional por parte de la familia referente el acceso a una educación universitaria.	3.2.2 UNI_EST_UNI_EI	APO_FAM-EM_ACCES-	EI_EST_UNI_02_3TS (0:06:58.0): “Por ejemplo, pues emocional por ejemplo o los recursos económicos también.”
3.3 Otro tipo de apoyo.	¿Qué otro tipo de apoyo y/o referente que no haya mencionado cree que son importantes para que las personas con DI puedan acceder a la educación en la universidad? (P15)	Explica diferentes tipos de apoyo que sean relevantes para el acceso a la educación de personas con discapacidad intelectual relacionados con la normativa.	3.3.1 UNI_EST_UNI_EI	APO_NORM- EI_EST_UNI_02__1ES (0:08:52.3): “Pues, no sé quizá más de poderes públicos desde arriba, que se dé más visibilidad, que se normalice.”  EI_EST_UNI_02_3TS (0:07:19.8): “Sí, por ejemplo, pues que no lo hacen por ejemplo apoyo del departamento de la educación, que sea visible, que sea algo normal, que todo mundo tenga derecho ir a la, ir a estudiar y todo, que no sea un impedimento solo por tener una discapacidad intelectual, eso no lo impide, por ejemplo.”

---

Relacionada con la P15	Comenta sobre los diferentes tipos de apoyo para personas con discapacidad intelectual en el escenario de aula, referidas al acompañamiento docente.	3.3.2 APO_ACOMP_UNI_PCDI_EST_UNI_EI	EI_EST_UNI_01_1EINF (0:07:18.1): “El acompañamiento, si es necesario poner a un profesor de refuerzo, a lo mejor es necesario una persona de acompañamiento, solamente ya por, por espacio sabes, de principio mejor me hubiera ido mejor también las sesiones de que me acompañara a esta aula”
			EI_EST_UNI_01_3TS (0:08:41.5): “Pues facilitarles algún tutor, en el ámbito educativo, por ejemplo, que les,

---

que tenga ese seguimiento, no digo que haga tanta diferencia, pero sí que haya un seguimiento con un tutor o algo previsto.”

Menciona otros tipos de apoyos que no estén mencionados en los anteriores códigos. 3.3.3 APO\_OTRO\_PCDI\_EST\_UNI\_EI

EI\_EST\_UNI\_02\_1ES (0:07:40.1) “si los profesores de aquí tienen que tener una formación general que pueda cubrir cualquier tipo de necesidad y si no pues que se formaran también para, no sé, para que puedan cubrirlo todo”

#### 4.0 ROL

#### EL ROL DE DIFERENTES AGENTES EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA PARA PERSONAS CON DI EN LA UNIVERSIDAD.

SUBCATEGORÍA	PREGUNTAS (P)	DEFINICIÓN	CÓDIGO PARA EL ANÁLISIS	EJEMPLOS
4.1 El rol de la universidad.	¿Qué rol cree que desempeña la universidad en el proceso de la educación inclusiva de las personas con DI? (P16)	Explica la función que realiza la universidad en el proceso inclusivo para estudiantes con discapacidad intelectual.	4.1.1 IN_EST_UNI_E1 ROL_UNI_EDU-	EI_EST_UNI_01_1EINF (0:09:47.2): “Pues un rol inclusivo, no sabría responder de otra manera, un rol inclusivo, pues creo que deberá hacer, pues seguramente guardar unas plazas para estas personas, porque no tienen a lo mejor porque pasar por una selectividad, no tienen por qué pasar por según qué, qué traumas, porque son traumas educativos que nos meten ahí una cicatriz que te etiquetan de por vida eso”

¿Qué característica debe tener e implementar la universidad para que pueda ser considerada inclusiva? (P17)	Explica las características o particularidades como Institución debe tener la universidad para generar un espacio inclusivo para personas DI.	4.1.2 ROL_CRT_INST_UNI_EST_UNI_EI	EI_EST_UNI_02__1ES (0:09:57.7): “Pues que no haga distinción básicamente, que esté todo el mundo en igualdad de condiciones y ¡hombre! evidentemente si la adaptación curricular que ellos necesiten y los recursos que sea posible para que todo fluya y o sea, sea bueno, se puede aprovechar todo el mundo de esta situación de la inclusión.”	
4.2 El rol de la persona con DI en la universidad.	¿Qué rol cree que debe desempeñar la persona con DI al asistir a la universidad? (P18)	Enuncia bajo su percepción el rol o función que la persona con DI tiene en el contexto universitario.	4.2.1 ROL_PCDI- UNI_EST_UNI_EI	EI_EST_UNI_02_3TS (0:08:14.5): “Facilitar el acceso por ejemplo a ver, si una persona tiene una discapacidad que le cueste algo pues ayudarle, darle todos los recursos necesarios para que pueda adaptarse bien.”  EI_EST_UNI_01_1EINF (0:10:38.7): “Pues el estudiante asiste a sus clases, pregunta algo que no entente, hay materias que te interesan más, que te interesa menos, estas abierto a conocer, estas abierto a conocer contenidos y personas, interactuar, no sé, ser un estudiante como yo, como todos los estudiantes que hay, no tiene

---

				ningún otro rol, no tienen que hacer nada, eso vaya.”
				EI_EST_UNI_02__1ES (0:10:38.7): “Pues, igual que, todos tenemos algo que aportar y evidentemente él va a sacar provecho de uno mismo y luego la interacción con el resto de compañeros seguro que hay algo que se podrá sacar de aprendizaje no sólo temario”
4.3 El rol del profesor universitario.	¿Qué rol cree que desempeña usted como profesor universitario al tener un estudiante con DI en el aula? (P19)	Manifiesta el rol del profesor en el contexto universitario en un aula con un estudiante con DI.	4.3.1 ROL_PROF-UNI_EST_UNI_EI	EI_EST_UNI_01_1EINF (0:11:18.0): “Pues es posible que debería ofrecerle espacios de tutoría sí lo son necesarios, un espacio de tutoría no evidentemente durante toda la clase, en el momento que tú estés dudoso, no entiendas en clase puedes preguntar como el resto de tus compañeros harán”
				EI_EST_UNI_02__1ES (0:11:11.6): “Pues, creo que también puede aprender, claro es lo que te decía, no sé si ellos tienen que formarse específicamente para poder atender a todo el mundo, pero obviamente van a aprender cómo llevar una clase, no sé.”

---



---

					EI_EST_UNI_02_3TS (0:09:33.4): “Respetar al alumno, por ejemplo, si es que hay que hacer una tarea así en clase y que la persona con discapacidad no lo sabe hacer en ese momento, que la respete, que respete las decisiones del alumno.”
¿Cree necesaria la formación o capacitación al profesor universitario previa a tener a un estudiante con DI en el aula? (P20)	Expone como necesaria la formación o capacitación al profesor universitario con antelación a atender una clase con personas con DI.	4.3.2	FORM_EST_UNI_EI	ROL_NEC-	EI_EST_UNI_02_3TS (0:10:05.5): “un alumno con una discapacidad que vaya a la universidad por saber cómo, a ver, por lógica tiene que tratarlo como a todos porque no deja de ser uno más y tal vez que el profesor algún día haga algo por ejemplo si es una persona con autismo que tiene que tener una rutina y si no se sigue esa rutina ya se pone nervioso, el profesor tiene que saber eso, que no se pone nervioso porque quiere sino porque lo lleva por ejemplo, saber conceptos básicos, no saber nada y ya dar la clase.”
De acuerdo con su percepción ¿debería haber profesores especializados	Explica, de acuerdo con su criterio la necesidad de contar con profesores	4.3.3	ESP_DI_EST_UNI_EI	ROL_PROF-	EI_EST_UNI_01_1EINF (0:14:33.4): “No, de ninguna manera, un profesor con un poco de sensibilidad puede ser perfectamente profesor, no, no necesita

---

<p>exclusivamente para estudiantes con DI en la universidad? ¿Por qué? (P21)</p>	<p>especializados en Discapacidad exclusivamente quiénes atiendan la diversidad en el aula.</p>	<p>desde mi punto de vista, no sé si en particular hay cosas muy específicas de conocer, pero para nada, para nada, pienso que cualquier profesor con un poco de sensibilidad”</p>
<p>4.4 El rol del estudiante universitario sin DI</p> <p>¿Qué rol cree que debe desempeñar el estudiante universitario sin DI en el proceso de la educación inclusiva de las personas con DI en la universidad? (P22)</p>	<p>Explica el rol que debe ejercer como estudiante universitario en un proceso de educación inclusiva en la universidad.</p>	<p>4.4.1 DI_UNI_EST_UNI_EI ROL_EST- EI_EST_UNI_02__1ES (0:12:46.1): “Sí y no porque quizá él pueda seguir con su rol y pueda entrar ahí un educador social, por ejemplo, porque a mí me encantaría, entonces pues sí porque es enriquecedor y obviamente, seguramente le va a poder aportar muchas más cosas que si no tienen la formación, pero bueno creo que también él puede seguir con su rol de profesor y que si exista otra persona que apoye eso y no sé.”</p> <p>EI_EST_UNI_01_1EINF (0:15:29.0): “Ser su compañera como soy de muchos otros compañeros que si me pide ayuda le ofrecería y también ofrecería, necesitas ayuda, pero nada más allá de estar aconseje de, pues un compañero más”</p>

4.5 El rol del personal de Administración y Servicios	¿Qué rol cree que debe desempeñar el Personal de Administración y Servicios (PAS) de la universidad en la educación inclusiva de la persona con DI? (P23)	Enuncia el rol que debe ejercer el Personal de Administración y Servicios (PAS) en una universidad inclusiva.	4.5.1 ROL_PAS_UNI_EST_UNI_EI	EI_EST_UNI_02_3TS (0:11:04.3): “Pues para mí sería un compañero más, no porque tenga una discapacidad uno, es como por ejemplo como si una persona tiene una discapacidad física o tiene un problema no deja de ser una persona más, si yo necesito algo se lo pido y si ella necesita algo que, pues que me lo pida también, pues que haya compañerismo y respeto, sobre todo.”
				EI_EST_UNI_02_3TS (0:11:38.0): “Pues me imagino gestionar la matrícula y esas cosas, no lo sé.”
				EI_EST_UNI_01_1EINF (0:16:45.5): “Pues el mismo que han de desempeñar conmigo, que haya siempre una persona disponible que te conteste las dudas que tengo”
				EI_EST_UNI_01_1ES (0:13:56.8): “Mira los de Administración son los que dan la información y tal pues incluso más importante que los profesores porque si no, si no, si tú no das la información dudo que venga alguien a preguntarte

por eso, yo creo que es un papel súper importante y que si dan buena información conseguiremos esta educación inclusiva.”

## 5. 0 BEN

### BENEFICIOS QUE CONTRIBUYA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DE LAS PERSONAS CON DI EN LA UNIVERSIDAD.

SUBCATEGORÍA	PREGUNTAS (P)	DEFINICIÓN	CÓDIGO PARA EL ANÁLISIS	EJEMPLOS
5.1 Beneficios de la educación inclusiva de las personas con DI para la universidad.	¿Qué beneficios cree que puede tener la Institución con la educación inclusiva para las personas con DI? (P24)	Explica los beneficios que podría obtener la universidad al ser inclusiva para personas con DI.	5.1.1 BEN_UNI_EDU- IN_EST_UNI_EI	<p>EI_EST_UNI_01_1EINF (0:17:38.6): “El mismo beneficio que puede tener la sociedad o que podemos tener todos, pues ser una universidad humana.”</p> <p>EI_EST_UNI_01_3TS (0:14:37.7): Yo creo que principalmente lucrativas, es decir, quizás se les, se les retri... o sea se les de algo al tener, al tener las personas y además pues digamos que se eleve (...) es decir su posición digamos dentro de las universidades en plan, yo como universidad tengo a estudiantes con una diversidad funcional intelectual, entonces yo pues presumo de ello como universidad del plan, yo soy tan inclusivo que me permito tener, más o menos es lo que quiero decir.”</p>

				EI_EST_UNI_01_1ES (0:14:28.0): “Beneficios, pues, a ver, beneficios, pues puedes dar la oportunidad a esa gente que socialmente no se les da la oportunidad nunca y eso es maravilloso.”
	El beneficio se centra en mayor acogida de la universidad por ser de tipo inclusiva.	5.1.2 _EST_UNI_EI	BEN_UNI_ACOG	EI_EST_UNI_02_3TS (0:11:57.4): “Pues por ejemplo, más valores, porque o sea ya te enseñan que hay que respetar a todo mundo y que todo mundo tiene derecho a una oportunidad de estudiar, de ver diferentes visiones, de por ejemplo yo que voy a ser trabajadora social, pues que me enseñe que tenemos que incluir a todo mundo, no discriminar a nadie, ni por como es, ni por lo, ni nada.”
5.2 Beneficios de la educación inclusiva de las personas con DI para los profesores universitarios.	¿Cómo cree que la educación inclusiva de las personas con DI en la universidad pueda beneficiar al profesor universitario? (P25)	Nombra los beneficios que le puede traer la práctica de la educación inclusiva al profesor universitario.	5.2.1BEN_PROF-UNI_EDU- IN_EST_UNI_EI	EI_EST_UNI_01_1EINF (0:17:58.3): “Yo pienso, tanto para el profesor como para los alumnos pienso que es enriquecedora, conocer otras realidades, también supongo que para el profesor también es un poco, supongo yo lo plantearía eso, también como un reto de inclusión, no un reto de,

5.3 Beneficios de la educación inclusiva de las personas con DI para los estudiantes universitarios sin DI.	¿Cómo cree que la educación inclusiva de las personas con DI en la universidad puede beneficiar a usted como estudiante universitario sin DI? (P26)	Plantea los beneficios que puede traer la educación inclusiva en la universidad para las personas con DI.	5.3.1 BEN_EST-UNI IN_EST_UNI_EI	_EDU-	tiene que aprobar, un reto de inclusión de que la persona esté cómoda”
					EI_EST_UNI_02_3TS (0:12:54.2): “Pues eso también beneficia a su trayectoria profesional o sea de tratar con diferentes alumnos, no siempre tratar por decirlo de una manera, es que es muy feo decir, con alumnos normales sino de tratar a todo mundo y eso es muy bueno.”
					EI_EST_UNI_01_1ES (0:15:33.5): “Pues es lo mismo que con el profesor, yo creo que puedes beneficiarte un montón, de los compañeros tú aprendes un montón y si tenemos que pasar cuatro años juntos es maravilloso”
					EI_EST_UNI_01_1EINF (0:19:01.0): “Pues, un crecimiento personal, un crecimiento personal porque siempre que conoces realidades diferentes o no tan parecidas a la tuyas”
					“EI_EST_UNI_02_3TS (0:13:18.3): Por ejemplo, si yo tengo un hijo con una discapacidad intelectual, el hecho de no ver nunca a un alumno con discapacidad ya pongo ¡wow!, es que mi hijo ya nunca irá a la universidad, pero

					si ya he crecido con eso y lo he creído y tal, sé que mi hijo podrá tener una oportunidad y podrá ser, o sea podrá estudiar, trabajar de lo que quiera, podrá hacer, será una persona más.”
5.4 Beneficios de la educación inclusiva en la universidad para las personas con DI.	¿Qué beneficios cree que puedan tener las personas con DI con la educación inclusiva en la universidad? (P27)	Manifiesta aspectos que favorecen a la persona con DI la educación inclusiva en el contexto universitario.	5.4.1 BEN_PCDI_IN_EST_UNI_EI	_EDU-	EI_PROF_UNI_01 (0:43:34.9): “formarse en lo que le interesa, en aquello que le interesa, porque ahora mismo existen pocas opciones no, puedes hacer hostelería porque se guardan equis plazas al año para personas con discapacidad o jardinería porque los talleres ocupacionales es lo que hacen o limpieza”
5.5 Beneficios de la educación inclusiva de las personas con DI para la comunidad.	¿Qué impacto puede tener en la comunidad la educación inclusiva de las personas con DI en la universidad? (P28)	Enuncia beneficios que puede traer la educación inclusiva en el contexto universitario en la comunidad.	5.5.1 BEN_COM_EDU-IN_PROF_UNI_EI		EI_EST_UNI_01_1EINF (0:20:56.7): No sé si responda así, la respuesta, que enfocas la pregunta es, es un impacto positivo, yo creo que es un impacto positivo de inclusión, de acercarnos a esta realidad, yo creo que es positivo para todo el mundo, es enriquecedor.”  EI_EST_UNI_02__1ES (0:20:14.7): “Social, pues yo creo que avanzaríamos

					como sociedad porque es eso creo que no existe una inclusión, no existe una inclusión así que quizá sí que hay más integración pero no a nivel de inclusión no existe y como sociedad aun la gente que entiende sobre el tema pues sí”
5.6 Beneficios de la educación inclusiva de las personas con DI para el Personal de Administración y servicios.	¿Qué beneficios cree que puede tener el Personal de Administración y Servicios de la universidad con la educación inclusiva de la persona con DI? (P29)	Comenta sobre los beneficios que puede traer al Personal de Administración y Servicios la educación inclusiva de la persona con DI en la universidad.	5.6.1 BEN_PAS IN_EST_UNI_EI	_EDU-	EI_EST_UNI_02_3TS (0:15:55.8): “Como los profes, deben de tratar a todo mundo igual que es lo mejor.”
5.7 Otros beneficios de la educación inclusiva para las personas con DI en la universidad.	¿Qué otro beneficio cree que puede tener la educación inclusiva de las personas con DI en la universidad? (30)	Explica otros beneficios que puede traer la educación inclusiva de personas con discapacidad intelectual en la universidad.	5.7.1 BEN_OTRO IN_EST_UNI_EI	_EDU-	EI_EST_UNI_01_3TS (0:17:22.7): “Pues que se sientan más, o sea ellos mismo ¡eh!, emocionalmente más motivados, más capacitados porque si tú toda tu vida te han segregado”

## 6.0 EXP

### EXPECTATIVAS DEL PROYECTO INCLUSIVAS DEL PROYECTO INCLUSIVO DE PARTICIPACIÓN, PRINPAR

SUBCATEGORÍA	PREGUNTAS (P)	DEFINICIÓN	CÓDIGO PARA EL ANÁLISIS	EJEMPLOS
--------------	---------------	------------	-------------------------	----------



---

6.1 Expectativas, sugerencias e inquietudes del Proyecto Inclusivo de Participación, PRINPAR.	De la información que se ha entregado: ¿Qué opina sobre la propuesta del Proyecto Inclusivo de Participación, PRINPAR, para personas con DI? (P31)	Explica su opinión sobre el proyecto PRINPAR.	6.1.1 PRINPAR_EST_UNI_EI	EXP_OPI-	EI_EST_UNI_01_1EINF (0:22:19.3): “Pienso que lo importante de este proyecto es la sensibilización de los alumnos de la universidad”
					EI_E ST_UNI_01_1ES (0:18:59.0): “¡Ay! me encanta, me encanta porque eso es lo que yo quiero, la normalización de la educación inclusiva y si hay proyectos como este que ayudan a ese objetivo eso es maravilloso, yo todo lo que sea normalizar las cosas que no están bien aceptadas por la sociedad me gusta.”
					EI_E ST_UNI_02__1ES (0:23:42.0): Yo creo que está súper bien y que debería expandirse más.
					EI_EST_UNI_02_3TS (0:16:32.9): “Una oportunidad para todo mundo, o sea y más con personas discapacitadas, de que ellos tengan la oportunidad de ir y sentarse a una clase de la universidad y también de los propios alumnos de la universidad de ver que todo mundo puede llegar a la universidad, de que

---

---

<p>¿Qué expectativas tiene sobre el PRINPAR que se va a desarrollar en la universidad? (P32)</p>	<p>Expone las expectativas que tiene frente al Proyecto Piloto PRINPAR previo a su aplicación.</p>	<p>6.1.2 EXP_PRINPAR_PROF_EST_UNI_E I</p>	<p>todo mundo tiene ese derecho que es un derecho humano pues esto ya.”</p>
			<p>EI_EST_UNI_01_1EINF (0:24:39.4): “Pues espero que cumpla la función que decía anteriormente, de sensibilización, y de normalización sobre todo también, de quitar esa transparencia a estas personas y que nos pueda sensibilizar y normalizar esta realidad”</p>
			<p>EI_EST_UNI_02__1ES (0:23:56.3): “¡Hombre!, yo expectativas buenas, tengo ganas y espero que funcione y que como te he dicho que ojalá pues pueda hacerse grande y llegar lejos y que se produzca un cambio real a nivel general que llegue pues yo que sé, que el gobierno se entere, no sé, algo grande”</p>
			<p>EI_EST_UNI_01_3TS (0:20:20.3): “Yo creo que como todo no, es el principio y entonces quizás cueste, cueste un poco más, entonces quizás no salgan tanto resultados como cuando lleve un tiempo desarrollándose, pero yo creo que como todo necesita empezar,</p>

---

---

como todas las revoluciones digamos, necesitan empezar con algo y entonces yo creo que es muy positivo”

---

¿Qué inquietudes tiene previa a la aplicación de PRINPAR? (P33)

Plantea inquietudes y sentimientos que presenta sobre el proyecto PRINPAR.

las 6.1.3

y PRINPAR\_PROF\_UNI\_EI

EXP\_INQ-

EI\_EST\_UNI\_02\_3TS (0:17:16.5): “Por ejemplo, así de primera es que ellos no estén cómodos, no estoy segura no sé, por mi parte no habrá, pero o sea me preocupó que ellos estén bien, o sea que estén satisfechos, que estén contentos”

EI\_EST\_UNI\_02\_\_1ES (0:24:46.0): “¡Hombre! que, ¡hombre! me gustaría que los objetivos que están propuestos se puedan cumplir y un poco pues todos están a la altura del proyecto tanto los profesores como nosotros.”

EI\_EST\_UNI\_01\_1EINF (0:29:01.0): “Me inquieta en mucho la respuesta de mis compañeros y compañeras, me inquieta que, intentar sobreproteger o que, esa integración de, al final esto es una fiesta, está bien que los acojamos como si acogemos a un grupo de chicos polacos que están haciendo intercambio aquí, pero ellos también tienen que ver que estamos en una clase”

---

¿Qué consejos o sugerencias podría dar al proyecto PRINPAR antes que se lleve a la práctica? (P34)	Entrega sugerencias relacionadas con el desarrollo del proyecto PRINPAR con la interacción y conocimiento previo de los estudiantes con DI.	6.1.4 EXP_CSJ-INT PRINPAR_EST_UNI_EI	- EI_EST_UNI_02__1ES (0:25:14.5): ¡Hombre! a mí me gustaría cuando presentaste ahí sí que me gustaría un poco pues conocer cómo son, quiénes son, cómo, qué les puedo aportar y un poco saber qué hilo
Entrega sugerencias relacionadas con la información que se entregue a la comunidad universitaria previo al PRINPAR.	6.1.5 EXP_CSJ-INFO- PRINPAR_EST_UNI_EI	EI_EST_UNI_01_1ES (0:21:18.1): “¡Hombre! lo suyo sería un poco, una charla informativa sobre, o sea es una propuesta tampoco no me hagáis mucho caso, sobre qué es la discapacidad intelectual cómo afecta tal y cual, que no sé si lo hacéis”	
Entrega otros consejos previa al	6.1.6 EXP_CSJ- OTRO_PRINPAR_EST_UNI_EI	EI_EST_UNI_02_3TS (0:17:40.9): “Yo, respetar a las personas sobre todo y, y darles la oportunidad de elegir, por ejemplo, o sea ellos tienen que estar en una clase por ejemplo si en un momento un alumno no se siente cómodo estando ahí entre tantas personas que no conoce”	
EI_EST_UNI_02_3TS (0:17:40.9): Yo, respetar a las personas sobre todo y, y darles la oportunidad de elegir, por			

---

desarrollo del  
proyecto PRINPAR

ejemplo o sea ellos tienen que estar en una clase por ejemplo si en un momento un alumno no se siente cómodo estando ahí entre tantas personas que no conoce, que nunca ha visto, si quiera salir de la clase en sí, o sea que se le respete mucho, ya está

---

## Anexo 11

### Protocolo de análisis para la codificación de la entrevista inicial a jóvenes con discapacidad intelectual

A continuación, se presenta el protocolo de análisis para la codificación de la entrevista inicial realizada a profesores universitarios que participaron en el proyecto piloto. Para el protocolo se especifica las categorías, subcategorías, la definición, códigos y ejemplos, que permitan desarrollar el respectivo análisis de la información recogida.

El protocolo de análisis comprende seis categorías:

- 1.0 Trayectoria educativa y laboral
- 2.0 Formación actual y toma de decisiones
- 3.0 Percepción sobre educación inclusiva
- 4.0 Barreras relacionadas con la educación inclusiva en la universidad
- 5.0 Apoyos relacionados con la educación inclusiva en la universidad.
- 6.0 El rol de diferentes agentes en la educación inclusiva para personas con DI en la universidad.
- 7.0 Beneficios que contribuya la educación inclusiva de las personas con DI en la universidad.
- 8.0 Expectativas del proyecto Inclusivas del Proyecto Inclusivo de Participación, PRINPAR.



**Categoría 1.0 TRAY**

**TRAYECTORIA EDUCATIVA Y LABORAL**

<b>SUBCATEGORÍA</b>	<b>PREGUNTAS (P)</b>	<b>DEFINICIÓN</b>	<b>CÓDIGO PARA EL ANÁLISIS</b>	<b>EJEMPLOS</b>
1.1 Trayectoria educativa	¿Cómo fue su experiencia en su paso por la escuela? ¿Qué le gustó más y qué le gustó menos? ¿Por qué? (P6)	Comenta su recorrido por la escuela relacionadas con aspectos positivos en el ámbito educativo.	1.1.1 TRAY_EDU-ESC_ASP_POSI_PCDI	<p>EI_PCDI_07 (0:02:53.0): “A mí me gustó cuando hacíamos cosas ya muy divertidas en la escuela, por ejemplo, bueno pues hacer una obra de teatro y después mostrar a los padres”</p> <p>EI_PCDI_04 (0:02:13.1): “Me gustaba mucho estar con los compañeros, con los amigos que si estaba con ellos”</p>
	¿Cómo fue su experiencia en su paso por el instituto? ¿Qué le gustó más y qué le gustó menos? ¿Por qué? (P6)	Comenta su recorrido por el Instituto relacionadas con aspectos positivos en el ámbito educativo.	1.1.2 INST_ASP_POSI_PCDI_EI	<p>TRAY_EDU- EI_PCDI_07 (0:04:28.6): “Pues, lo que me gustó más, pues eran ya más comprensivos conmigo.”</p>

gustó menos? ¿Por qué? (P9)

	Comenta su recorrido por la Educación Superior Obligatorio (ESO) indicando los aspectos positivos	1.1.3 TRAY_EDU-ESO_ASP_POSI_PCDI_EI	<p>EI_PCDI_06 (0:06:06.8): “Pues bien, porque, porque yo hacía mi tarea, tenía un tutor que me ayudaba con algo que no entendía.”</p> <p>EI_PCDI_05 (0:07:44.3): “Bien, porque también iba a una clase básica, en primero de ESO no iba a una clase especial, iba a una clase normal y corriente”</p>
Relacionada con la P6	Comenta su recorrido en la escuela relacionadas con aspectos negativos en el ámbito social dentro del contexto educativo.	1.1.4 TRAY_EDU-ESC_ASP_NEG_PCDI_EI	<p>EI_PCDI_06 (0:02:34.9): “No sé, los compañeros, fue no sé, no, no, yo iba muy solo a la escuela, iba solo”</p> <p>EI_PCDI_04 (0:02:13.1): “y habido algunos que no me gustaban, que, me molestaban, me hacían un, a veces bullying”</p>
Relacionada con la P9	Enuncia su recorrido por el Instituto relacionado con aspectos negativos en	1.1.5 TRAY_EDU-INST_ASP_NEG_PCDI_EI	EI_PCDI_07 (0:04:49.4): “Pues sí, los compañeros, porque no me conocían se reían de mí y no sabían pues nada de mí.”



	el ámbito social en el contexto educativo		EI_PCDI_04 (0:04:40.6): “Lo menos al menos, habían algunos compañeros que no me caían bien porque a veces eran un poco así, rebeldes y eso no me gustaba mucho que había un compañero que a veces me molestaba un poco pero no le hacía caso”
	Explica aspectos negativos que haya vivenciado en el paso de la ESO relacionados con el ámbito social	1.1.6 TRAY_EDU-ESO_ASP_NEG_PCDI_EI	Se conserva este código si se presenta en las otras entrevistas
¿Cómo valora su paso por la escuela en general? (P7)	Comenta su percepción sobre la valoración que da a su paso por la escuela	1.1.7 TRAY_EDU-ESC_VAL_PCDI_EI	EI_PCDI_04 (0:06:58.5): “En la escuela, también, ni malo, ni bien, regular.”  EI_PCDI_05 (0:04:27.0):” Bien si, un ocho, siete, ocho.”
¿Cómo valora su paso por el Instituto en general? (P10)	Expone su percepción sobre la valoración de su paso por el Instituto.	1.1.8 TRAY_EDU-INST_VAL_PCDI_EI	EI_PCDI_07 (0:05:05.9): “Regular”

					EI_PCDI_07 (0:05:41.6): “Pues yo valoro como algo muy relajante porque estaba muy relajado, pues los compañeros, pues me hablaron y yo también hablé, bueno a veces hablo yo con ellos.”
		Comenta la valoración general que entrega a la experiencia de su paso por la ESO		1.1.9 TRAY_EDU-ESO_VAL_PCDI_EI	EI_PCDI_05 (0:09:49.5): “Sí, me gustó.”
¿Encontró alguna dificultad en la escuela? ¿qué dificultad encontró? (P8)	Explica las limitaciones o dificultades que ha vivenciado en la escuela en el ámbito académico.			1.1.10 TRAY_EDU-ESC_DIF_PCDI_EI	EI_PCDI_06 (0:03:09.4): “Básicamente me costó mucho aprender, seguir, seguir el ritmo de la clase, pero no, básicamente es cuando yo iba por ejemplo a la página cinco yo todavía estaba en la uno o sea para mí era muy lentos.”
¿Encontró alguna dificultad en el instituto? ¿qué dificultad encontró? (P11)	Expone las dificultades que encontró en el instituto en el ámbito académico			1.1.11 TRAY_EDU-INS_DIF_PCDI_EI	EI_PCDI_07 (0:05:13.6): “Pues, es que a veces no tenía algunas cosas”

	Explica las dificultades que pudo haber vivenciado en la ESO en el ámbito académico.	1.1.12 TRAY_EDU-ESO_DIF_PCDI_EI	EI_PCDI_04 (0:07:31.9): No, porque aprobaba y pasaba directamente de curso
¿Tuvo algún tipo de apoyo en los niveles educativos que usted ha asistido? En caso de que fuera así ¿cuál o cuáles fueron? (P14)	Explica los diferentes apoyos que ha receptado de la escuela en su formación educativa.	1.1.13 TRAY_EDU-ESC_APOY_PCDI_EI	<p>EI_PCDI_06 (0:03:52.8): “Básicamente lo que hacían es, yo iba con la maestra y ella me enseñaba lo que tenía que estudiar”</p> <p>EI_PCDI_04 (0:03:49.2): “Pues, me explicaban cómo lo tenía que hacer, veces lo ponían más fácil para mí, para hacer los deberes, en diferentes, en diferentes cosas.”</p> <p>EI_PCDI_05 (0:04:34.2): “Dificultad no, porque sí que iba con una profesora aparte para que me ayuden hacer también algunos ejercicios que eran difíciles para mí. Entonces iba con una profesora y era un</p>

---

grupo de gente y que ella nos ayudaba hacer las cosas.”

EI\_PCDI\_05 (0:05:28.0):

“También había una logopeda porque como me cuesta hablar un poco me enseñaba hablar y que no hable tan rápido porque si no me callara y que me relaje y que diga las palabras tranquilamente para que pueda hablar mejor.”

---

Expone los diferentes apoyos que recibió es su formación en el Instituto.

1.1.14 TRAY\_EDU-INS\_APOY\_PCDI\_EI

EI\_PCDI\_04 (0:05:45.7):

“Porque a veces me, si había alguna cosa que no entendía me explicaban un poco más fácil para que yo lo entendiera, eso es lo que me gustaba más”

EI\_PCDI\_04 (0:06:04.9): “a veces como veían que me costaba mucho pues a veces a media clase o así, pues me hicieron un poco de clases para mí, o así que había más gente que también les gustaba pues lo hacíamos, habían, pues me

---

---

ponían en una clase más baja para que pudiera entenderlo”

EI\_PCDI\_07 (0:05:13.6):

“(…) los maestros, pues quisieron adaptar algunas clases para mí.”

EI\_PCDI\_07 (0:08:13.3):

“Pues, confianza en mí mismo, a confiar en los demás”

---

Explica los apoyos que ha percibido en su formación en la ESO. 1.1.15 TRAY\_EDU\_ESO\_APOY\_PCDI\_EI

EI\_PCDI\_07 (0:08:26.2):

“Bueno sí, bueno es que los compañeros me tomaron ya cariño en mí y después hacía amigos sí, un poco.”

EI\_PCDI\_05 (0:07:44.3):

“Desde segundo, tercero y cuarto de ESO iba a una clase especial que se hacían en la huerta para que no sea tan difícil las cosas, es decir más fácil y eso tuve en la ESO a la

---

				clase abierta entre segundo y cuarto de ESO.”
1.2 Situación Laboral	<p>¿Está trabajando en la actualidad?</p> <p><b>Si la respuesta es positiva:</b></p> <p>¿Dónde trabaja?          ¿Cuántas horas trabaja a la semana? ¿Cuándo inició con este trabajo?          ¿Le agrada su lugar de trabajo? ¿Ha trabajado anteriormente? (P15)</p>	<p>Comenta si está laborando y su experiencia, sobre el lugar y las funciones que desarrollaba en el sitio de trabajo.</p>	1.2.1 TRAY_LAB_EXP_PCDI_EI	<p>EI_PCDI_07 (0:08:47.6): “No”</p> <p>EI_PCDI_05 (0:11:33.7): “No”</p>
	<p><b>Si la respuesta es negativa:</b></p> <p>¿Le gustaría trabajar? ¿por qué? ¿En qué le gustaría trabajar? (P16)</p>	<p>Explica y justifica su expectativa en el ámbito laboral.</p>	1.2.2 TRAY_LAB_EXPCT_PCDI_EI	<p>EI_PCDI_06 (0:08:08.6): “Pues, un supermercado así, gente, relacionado con el público.”</p> <p>EI_PCDI_04 (0:10:45.9): “Algún supermercado, algún almacén”</p> <p>EI_PCDI_07 (0:08:53.0): “Pues a mí me gustaría trabajar en una oficina”</p>

EI\_PCDI\_05 (0:11:37.7):  
 “Ahora estoy pensando como hace mi hermano que hace unos dos o tres años ahora que hace cuatro, no lo recuerdo, que hace magatzem para saber cómo es la experiencia.”

### Categoría 2.0 FORM

#### FORMACIÓN Y TOMA DE DECISIONES

2.1 Formación	¿Está recibiendo alguna formación en la actualidad?	Explica la formación que está recibiendo en la actualidad.	2.1.1 FORM_ACT_PCDI_EI	EI_PCDI_05 (0:12:04.7): “Ahora estoy haciendo aquí en TRESA, estoy haciendo eso de la Garantía Juvenil y un tiempo de magatzem, cuando terminemos magatzem haremos cocina, después de cocina haremos de oficina y yo escogí de magatzem y cocina”
	<b>Si la respuesta es positiva:</b>			
	¿Dónde? ¿Qué tipo de formación? ¿Cuánto tiempo está en esta formación?			
	<b>Si la respuesta es negativa:</b>			
	¿Por qué? (P16)			EI_PCDI_07 (0:09:05.1): “Pues ahora estoy en una formación”

---

2.2 Toma de decisiones en la formación.	<p>En su proceso formativo:</p> <p>¿Quién decide los cursos que va a hacer?</p> <p>¿lo hace usted, un miembro de la familia, una educadora u otra persona?</p> <p>¿Se ha inscrito usted a un curso de su interés?</p> <p>¿ha recibido apoyo para hacerlo?</p> <p>(P17)</p>	Explica sobre la toma de decisiones relacionado con su formación.	2.2.1 FORM_TOMA-DEC_PCDI_EI	<p>EI_PCDI_06 (0:09:46.8): “lo decido yo”</p> <p>EI_PCDI_04 (0:12:41.8): “Yo a veces lo, lo decido, yo, a mí a veces me lo comentan aquí, después lo comento a mis padres y me dicen, mis padres me dicen, te parece bien, si te gusta pues, tú misma, hazla tú misma”</p> <p>EI_PCDI_07 (0:09:54.4): “A ver los maestros dicen en qué formación queremos ir, pues de oficina, de hostelería, de almacén pues yo, pues yo decidí los, los tres.”</p> <p>EI_PCDI_05 (0:15:06.0): “hice estos dos cursos del SOC pero que me ayudó a buscar estos dos cursos mi padre y gracias a eso yo el primer curso que comencé fue el de almacén.”</p>
---	--	---	-----------------------------	--

---



2.3 Otro tipo de formación	Relacionada con la P16	Explica otros tipos de formación que ha recibido.	2.3.1 FORM_OTR_PCDI_EI	EI_PCDI_05 (0:10:02.5): “pero sí que he hecho, aquí dos cursos del SOC”
	Relacionada con la P16	Comenta las dificultades que se presentaron en la formación recibida.	2.3.2 FORM_OTR-DIF_PCDI_EI	EI_PCDI_08 (0:10:40.7): “Después hice un curso de hostelería en XX no lo acabé porque me costaba mucho seguir la clase y era mucho nivel, nivel para mí”

### Categoría 3.0 PERC

#### PERCEPCIÓN RELACIONADAS CON LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA UNIVERSIDAD

SUBCATEGORÍA	PREGUNTAS (P)	DEFINICIÓN	CÓDIGO PARA EL ANÁLISIS	EJEMPLOS
3.1 Concepción personal de la educación inclusiva.	¿Qué es la educación inclusiva? ¿Podría tratar de explicar a qué se refiere educación inclusiva? ¿Para usted qué significa la exclusión educativa? (P21)	Expresa la concepción personal a través de conceptualización o ejemplos referente con la educación inclusiva.	3.1.1 PERC_EDU-IN_PCDI_EI	EI_PCDI_04 (0:14:36.7): “Para enseñar cómo se hace esa clase, o no sé.”  EI_PCDI_06 (0:11:38.7): “Dentro pues, que tú estás dentro de algo, algo.”  EI_PCDI_07 (0:11:01.9): “Sí, bueno educación pues es educar como eres tú en realidad, a confiar en tú mismo,

---

bueno a ser amable con los demás y etcétera.”

EI\_PCDI\_12 (0:29:56.5):  
 “Porque nosotras tenemos el mismo derecho de formarnos y de aprender y de tener un estudio igual que otras personas”

---

<p>¿Cree que las personas con DI tienen idénticas/iguales oportunidades a las personas sin DI en el ámbito universitario? ¿Por qué? ¿Qué diferencias observa? (P22)</p>	<p>Comenta su percepción sobre las oportunidades y/o posibilidades de acceso que pueden tener las personas con DI en el ámbito universitario. Explica las diferencias que pudiera estar relacionado con la equidad de oportunidades.</p>	<p>3.1.2 PERC_OPT_DI_UNI_PCDI_EI</p>
---	--	--------------------------------------

EI\_PCDI\_06 (0:13:36.8): “A momento de universidad, claro, diría que una persona con discapacidad entra en una universidad con gente sin discapacidad le va a costar seguir el ritmo y también si tiene amigos y así ¡hostia! entonces le ayudarán y hacer la formación así, creo que le costaría, no es lo mismo.”

EI\_PCDI\_04 (0:15:07.8): “Yo creo que sí, que tienen la oportunidad. Porque pienso, porque la gente con discapacidad puede dar más, pues pueden aprender más

---

---

con los demás sin discapacidad.”

EI\_PCDI\_07 (0:12:42.4): “Sí, si esa persona se propone”

EI\_PCDI\_05 (0:16:38.0): “Sí, las personas con discapacidad intelectual también tenemos derechos ir a la universidad hacer las clases, que sea más para la gente con discapacidad que sea más, que sea más fácil.”

EI\_PCDI\_12 (0:29:04.3):

“yo creo que las personas sin discapacidad si que tienen más probabilidad de encontrar trabajo que las personas con discapacidad porque nos cuesta más y podrían aceptarnos en algún trabajo, pero yo creo que tienen más posibilidades las personas sin discapacidad.”

---

---

Relacionada con la P21 y P22	Enuncia situaciones, experiencias o factores que indiquen una exclusión o disminución de oportunidades en el ámbito educativo para personas con DI.	3.1.3 PERC_EXC_PDI_UNI_PROF_UNI_EI	EI_PCDI_06 (0:11:54.9): “Que te extraen, directamente tira a eso, que te dejen fuera o, no te dicen nada.”
			EI_PCDI_07 (0:11:33.6): “Para mi significa que es, pues sería conocer a los demás y no decir algo y algo negativo sin conocer.”
			EI_PCDI_08 (0:18:11.2): “Pues que te excluyen del sitio que no te apoyan”

---

¿Qué conoce de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad de lo que se establece en el artículo 24? (P23)	Comenta sobre el conocimiento de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad de lo que se expone en el artículo 24 relacionado con el Derecho a la Educación.	3.1.4 PERC_CDPD_PCDI_EI	EI_PCDI_06 (0:13:01.2): “Supongo que, que te ayudan hacer la, que te ayudan a ciertas cosas supongo a estudiar o algo así.”
			EI_PCDI_05 (0:17:45.0): “Bueno, creo que, si he escuchado, pero ahora no me acuerdo cómo explicarlo.”

---

---

				<p>EI_PCDI_07 (0:30:08.1): “Pues yo he escuchado que con gente con discapacidad, pues no puede ir a cualquier universidad o cualquier sitio, pero yo pienso que eso no es justo, porque con gente con discapacidad puede ir a cualquier lugar.”</p>
<p>3.2 La importancia de la educación inclusiva en la universidad.</p>	<p>¿Cree que es importante que las personas con DI participen en actividades formativas que organice la universidad? ¿por qué? (P32)</p>	<p>Explica claramente la importancia sobre la participación de personas con discapacidad intelectual en cursos o actividades formativos que ofrezca la universidad.</p>	<p>3.2.1 PERC_IMP-PART_PCDI_EI</p>	<p>EI_PCDI_06 (0:15:07.1): “Creo que, si les gusta, si le gusta el tema, la materia en sí, creo que será bueno, sí.”</p> <p>EI_PCDI_04 (0:16:39.7): “Sí, Porque así pueden tener las puertas abiertas, pueden buscar más cursos para hacer.”</p> <p>EI_PCDI_07 (0:13:00.4): “Sí porque pueden aprender algo más, si más cosas.”</p>

---

EI\_PCDI\_05 (0:18:14.1): “Sí, poder ir, tener el derecho de poder ir ahí.”

### Categoría 4.0 BARR

#### BARRERAS RELACIONADAS CON LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA UNIVERSIDAD.

SUBCATEGORÍA	PREGUNTAS (P)	DEFINICIÓN	CÓDIGO PARA EL ANÁLISIS	EJEMPLOS
4. 1 Barreras para el acceso a la universidad.	¿Crees que hay dificultades o barreras para que las personas con discapacidad intelectual puedan estudiar en la universidad? ¿Cuáles? (P24)	Expone las barreras que pueden significar una dificultad para el acceso a la universidad para las personas con discapacidad intelectual.	4.1.1 BARR_ACCES_UNI_PCDI_EI	<p>EI_PCDI_06 (0:16:21.8): “El aprendizaje, lo primero de todo el aprendizaje es lo que cuesta más.”</p> <p>EI_PCDI_04 (0:17:17.1): “Que puede pensar que no le pueden aceptar”</p> <p>EI_PCDI_07 (0:13:31.2): Pues sería ya los estudios que quieres estudiar y después vamos a ver qué pasa ya con el tiempo si quieres estudiar eso.</p> <p>EI_PCDI_05 (0:18:48.6): Bueno, la dificultad hay, pero supongo que los profesores de</p>

---

la universidad nos ayudarán a aprender cosas de la asignatura y esas cosas así.

EI\_PCDI\_05 (0:20:58.6):

“Que tengas esas dificultades, de hablar con la gente que no conocen, es más o menos cómo me pasaría a mí.”

---

¿Conoces a personas con DI que estén estudiando en la Universidad? (P25) Explica si es común que las personas con DI acudan a la universidad. 4.1.2 BARR\_ACCES\_ACUD-UNI\_PCDI\_EI

EI\_PCDI\_06 (0:17:25.2): “No, no es común, pero espero que sí”

EI\_PCDI\_07 (0:14:14.2): “Yo creo que no es común, pero si, pero si las cosas ya cambian si puede ser.”

¿Crees que las personas con DI suelen acudir a la universidad?  
 ¿Es común que las personas con DI vayan a la universidad? ¿Por qué? (P26)

EI\_PCDI\_05 (0:22:13.3): Bueno, la gente que tenga discapacidad, yo pienso que las que les agrada ir entonces pueden ir, puede ser un cinco por ciento o un diez por ciento de la gente con discapacidad intelectual que les agrada ir a la universidad.

---

¿Sabes qué requisitos piden para ir a la universidad? (P27)	Explica qué se necesita para el acceso a la universidad.	4.1.3 BARR_ACCES_REQ-UNI_PCDI_EI	EI_PCDI_06 (0:17:54.6): No.
			EI_PCDI_04 (0:19:33.2): “El DNI, algún título (...) si tienes la ESO”
			EI_PCDI_07 (0:14:31.4): “Puede ser, puede ser inteligentes y tener algo objetivo a conseguir.”
4.2 Barreras de tipo social.	¿Cree que existan dificultades o barreras de tipo social (actitud de sobreprotección, discriminación, escepticismo, etc.) para la inclusión de las personas con DI en la universidad? (P28)	4.2.1 BARR_SOC_PCDI_PROF_EI	EI_PCDI_06 (0:18:46.2): “Todas las, todas las tres o cuatro”
			EI_PCDI_04 (0:20:36.8): “Que no conoces a nadie, que te pueden hacer bullying.”
			EI_PCDI_07 (0:15:07.6): “Yo creo que, yo creo que es, bueno hay gente que discrimina, pero antes de discriminarlo pues tienes que conocer a esa persona.”



					EI_PCDI_05 (0:24:43.5): “No sé, podría ser, pero yo creo que la gente no piensa lo que dices y dice así porque sí”
4.3 informativas	Barreras ¿Cree que existen dificultades o barreras informativas para la inclusión de las personas con DI en la universidad? (P29)	Expone las barreras que pueden significar una barrera de tipo informativa relacionada con: i) el alcance de la información para la formación en el contexto universitario, ii) la accesibilidad a la información que se maneja en el ámbito universitario, por ejemplo, lectura fácil. iii) el conocimiento sobre la discapacidad intelectual	4.3.1 BARR_INFO_UNI_PCDI_UNI_EI	EI_PCDI_04 (0:21:36.1): “Bueno que, me dijeron que había este curso de PRINPAR.  Me dijeron, nos explicó como era y así, si nos gustaba para apuntar y bueno, lo pensé, (...) antes no”	EI_PCDI_05 (0:26:19.9): “Cuando iba al instituto o algo así yo no he escuchado que invitaban a la universidad a gente con discapacidad, no he escuchado”
4.4	Otras barreras ¿Qué otras barreras/dificultades cree usted que pueden encontrarse las	Comenta que otra barrera para la educación en la universidad para	4.4.1 BARR_PROF_EDU-UNI_PCDI_EI	EI_PCDI_06 (0:19:51.5): “Diría que depende del profesor así (...) el que va a su clase y tiene	

<p>personas con DI para estudiar en la universidad? (P30)</p>	<p>personas con DI puede ser el profesor.</p>	<p>discapacidad intelectual va a perder”</p>
<p>Relacionada con la pregunta 30</p>	<p>Comenta otros tipos de barreras que no están incluidas en la anterior subcategoría como por ejemplo el escepticismo por la misma persona con discapacidad intelectual de acceder a la educación superior.</p>	<p>EI_PCDI_05 (0:27:13.0): “Que puede ser que cueste hacer las cosas que te del profesor”</p>
	<p>Comenta otros tipos de barreras que no están incluidas en la anterior subcategoría</p>	<p>EI_PCDI_07 (0:16:06.4): “Pues, pues pueden tener a perder la confianza, en no confiar pues en los demás y a no conseguir ese afectivo que tienen.”</p>
		<p>EI_PCDI_05 (0:20:58.6): “Que tengas esas dificultades, de hablar con la gente que no conocen, es más o menos cómo me pasaría a mí.”</p>

## 5.0 APO

## APOYOS RELACIONADOS CON LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA UNIVERSIDAD

SUBCATEGORÍA	PREGUNTAS (P)	DEFINICIÓN	CÓDIGO PARA EL ANÁLISIS	EJEMPLOS
5.1 Apoyo de acceso a la educación inclusiva en la universidad.	<p>¿Qué tipo de apoyo cree que es importante para que usted pueda acceder a la educación en la universidad? (P31)</p>	Comenta el apoyo que necesita una persona con discapacidad intelectual para poder acceder a la educación en la universidad.	5.1.1 APO_TIP_ACCES-UNI_PROF_EI	<p>EI_PCDI_06 (0:21:05.2): “Diría que más apoyo moral”</p> <p>EI_PCDI_06 (0:21:05.2): “que me ayuden un poco también en la materia si yo no sé alguna cosa, si esto no sé, que me ayuden, no que me digan la respuesta, sino que me inciten a dar la respuesta yo.”</p>
5.2 Apoyo de la familia	<p>¿Cree que el apoyo de su familia/ referente es importante para su formación educativa?</p> <p><b>Si la respuesta es positiva:</b></p> <p>¿Qué tipo de apoyo cree que puede darle su familia?</p> <p><b>Si la respuesta es negativa:</b></p>	Explica la importancia del apoyo de la familia para el acceso a la educación superior y especifica el apoyo a través de ejemplos o menciones.	5.2.1 APO_FAM_ACCES-UNI_PCDI_EI	<p>EI_PCDI_06 (0:21:44.6): La verdad que, a mí, mi familia, mi familia me ha ayudado, pero me ayuda a tipo has eso, hazlo que tengas que hacer y ya.</p> <p>EI_PCDI_04 (0:25:09.1): “Vale, vale, pues si hay algo que no sabes puedes preguntar a tus padres a ver si ellos te pueden ayudar o te lo pueden mirar, mira esto se hace así, y si no</p>

---

¿por qué? (P33)

sabes pues, preguntas otra vez a los profesores o así.”

EI\_PCDI\_07 (0:17:24.3): “Pues que se confían en mí, porque yo puedo hacerlo.”

¿Qué cree que pueden hacer las familias para mejorar la educación inclusiva de las personas con DI? (P33)

Comenta su percepción sobre el apoyo desde las familias para contribuir a la educación inclusiva de las personas con DI.

5.2.2 APO\_FAM\_MEJ\_ACCES-UNI\_PCDI\_EI

EI\_PCDI\_04 (0:25:59.1): “Sí ellos saben algo pues me puede dar el apoyo.”

¿Su familia ha hecho alguna actuación para promover su acceso a la universidad? (P35)

EI\_PCDI\_07 (0:17:44.0): “Apoyarlas (...) Apoyar si tienen algún problema o pueden dar un consejo.”

EI\_PCDI\_06 (0:23:05.2): “Pueden hacer, claro es que diría que no, no, muy poco, lo máximo, máximo sería traerlos a la universidad y llevárselos ahí está.”

EI\_PCDI\_05 (0:28:24.2): “Sí, porque mi padre me ayudaba en los deberes.”

---

---

¿Cree que su familia estaría de acuerdo con usted si quisiera acudir a la universidad a estudiar? (P34)	Explica el apoyo que recibe de la familia sobre su formación en la educación superior.	5.2.3 APO_FAM-MOT_ACCES-UNI_PCDI_EI	EI_PCDI_07 (0:18:09.8): “Estaría ella de acuerdo porque he decidido yo, yo lo he explicado porque quiero ir.”
			EI_PCDI_07 (0:18:34.4): “Opina que sí porque es una gran oportunidad.”

---

5.3 Otro tipo de apoyo	¿Qué otro tipo de apoyo y/o referente que no haya mencionado cree que son importantes para que las personas con DI puedan acceder a la educación en la universidad? (P36)	El apoyo se remite a los compañeros de clase como uno de los factores que puede favorecer al proceso de la inclusión.	5.3.1 APO_COMP_UNI_PCDI_EI	EI_PCDI_04 (0:24:17.7): “Los apoyos de tus compañeros, si hay algo que tú no entiendes te puede ayudar o te pueden apoyar, mira esto se hace así, así, no así, por ejemplo, eso.”
			EI_PCDI_05 (0:27:50.6): “Bueno, que los alumnos que tengan allá de la universidad que nos entiendan cómo somos y que nos cuesta hacer las asignaturas y que nos ayuden a entender las asignaturas que haya y que los profesores también nos ayuden.”	

---

				EI_PCDI_05 (0:31:30.2): “bueno, que se traten bien no.”
Relacionada con la P36	Comenta sobre los diferentes tipos de apoyo para personas con discapacidad intelectual en el escenario de aula, referidas a las estrategias metodológicas.	5.3.2 APO_AULA_UNI_PROF_EI		EI_PCDI_06 (0:28:09.9): “si ha quedado alguna duda, sobre que, problemas y preguntas pues, en eso, básicamente en resolver las dudas que tienes que te han quedado en la retina sí”
Relacionada con la P36	Comenta sobre otros tipos de apoyo para personas con discapacidad intelectual.	5.3.3 APO_OTR_UNI_PROF_EI		

## 6.0 ROL

### EL ROL DE DIFERENTES AGENTES EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA PARA PERSONAS CON DI EN LA UNIVERSIDAD.

SUBCATEGORÍA	PREGUNTAS (P)	DEFINICIÓN	CÓDIGO PARA EL ANÁLISIS	EJEMPLOS
6.1 El rol de la universidad.	¿Qué característica debe tener la universidad para que pueda ser considerada inclusiva? (P37)	Explica, de acuerdo con su percepción las características que debe poseer la universidad para estudiantes con	6.1.1 ROL_CRT-INST_UNI_PROF_EI	EI_PCDI_06 (0:24:44.3): “No es cómo tenga que ser la universidad, es cómo tenga que atribuirse, a administrarse la universidad, creo que un profesor por cada alumno (...) (0:24:58.2): Un profesor por

	discapacidad intelectual.		cada alumno por discapacidad, si el alumno tiene discapacidad, tú dices ¡hostia! que no entiendo muy bien una cosa, que lo subraye, que no entiendo, no entiendo esto, lo subraye con rotulador así, entonces va al profe o al tutor así a explicarle”
Relacionado con la P37	Explica, de acuerdo con su percepción las características que debe poseer la universidad para estudiantes con discapacidad intelectual es la accesibilidad.	6.1.2 ROL_CRT-ACCES_UNI_PCDI_EI	EI_PCDI_05 (0:31:56.3): “cómo mmm... no sé. Que sea más fácil.”
¿Ha ido alguna vez a la universidad? ¿conoce las instalaciones? <b>Si la respuesta es positiva:</b> ¿Cuál fue el motivo por el que ha ido a la universidad?	Comenta su experiencia sobre un contacto directo o indirecto con la universidad.	6.1.3 ROL_UNI-CONT_PCDI_EI	EI_PCDI_04 (0:28:32.0): “Sí, he ido alguna vez, pero hace ya par de años”  EI_PCDI_05 (0:32:31.6): “No, bueno. En el mes de julio fuimos a la universidad, pero no hacer clases sino hacer una

---

**Si la respuesta es negativa:**

¿Por qué? (P38)

¿Ha pensado estudiar en la universidad? ¿Por qué? (P39)

Explica si ha tenido motivación para iniciar sus estudios en el ámbito universitario.

6.1.4 ROL\_MOT-EST\_UNI\_PCDI\_EI

pequeña clase de yoga en un aula de música.”

EI\_PCDI\_04 (0:29:57.2): “No sé por qué, a veces tengo ganas de estudiar y me gusta entrar, a veces me lo planeo, ¡hostia! me gustaría entrar en la universidad, pero a veces me (...)”

EI\_PCDI\_05 (0:33:27.8): “No, porque yo lo veía muy difícil porque necesito muchas cosas.”

EI\_PCDI\_05 (0:32:58.0): “Bueno, como te he comentado antes al principio de acá no, pero desde que me has explicado ese asunto entonces dije ¡a ver probaré! para saber cómo es.”

---



<p>¿Ha intentado acceder a la educación en la universidad?</p>	<p>Explica si ha intentado ingresar a la universidad y la experiencia sobre el acceso a la universidad.</p>	<p>6.1.5 ROL_ACCES-INGR_UNI_PCDI_EI</p>	<p>EI_PCDI_07 (0:20:55.6): No. Entrevistadora (0:20:56.4): ¿Por qué? EI_PCDI_07 (0:20:58.4): No porque para mí sería ya muy complicado</p>	
<p><b>Si la respuesta es positiva:</b></p>				
<p>¿Hace cuánto? ¿en qué universidad? ¿quién le motivó a ingresar a la universidad? ¿qué ocurrió en este proceso?</p>				
<p>¿qué tipo de ayuda para acceder a la universidad?</p>				
<p><b>Si la respuesta es positiva:</b></p>				
<p>¿Qué tipo de ayuda? ¿quién le dio esa ayuda?</p>				
<p>6.2 El rol del profesor universitario.</p>	<p>¿Cree que es importante el apoyo del profesor universitario en el aula a la persona con discapacidad intelectual? ¿Por qué? (P41)</p>	<p>Manifiesta el rol del profesor en el contexto universitario en un aula con un estudiante con DI.</p>	<p>6.2.1 ROL_PROF-UNI_PCDI_EI</p>	<p>EI_PCDI_06 (0:27:43.5): “por ejemplo yo estoy sentado aquí viene el profesor a mi lado, yo levanto la mano digo esto no entiendo para que me ayude a entenderlo lo que a dicho antes el tutor, un poco sería esto.”</p>

¿Cómo cree que el profesor podría apoyarle dentro y fuera del aula universitaria?  
(P42)

EI\_PCDI\_04 (0:31:23.2):  
“Porque si hay algo que no entiendes le puedes preguntar y te puede explicar cómo funciona la actividad o así.”

EI\_PCDI\_05 (0:33:56.4):  
“Porque les cuesta hacer las cosas, hacer las asignaturas y todo y que les ayuden.”

EI\_PCDI\_04 (0:32:05.6): “Pues que si algo no entiendes te puede explicar cómo funciona la actividad”

EI\_PCDI\_07 (0:21:47.4): “Pues puede explicar, pues bueno explicar bien las clases y dar algo, un ejemplo”

6.3 El rol del estudiante universitario sin DI ¿Cómo cree que podría apoyar el estudiante universitario sin DI a una persona con DI en

Explica el rol que debe ejercer la persona con DI en un proceso de

6.3.1 ROL\_EST-UNI\_UNI\_PCDI\_EI

EI\_PCDI\_04 (0:33:19.6):  
“Explicando cómo funciona.”

---

el aula de la universidad y fuera de ella? (P43) educación inclusiva en la universidad.

EI\_PCDI\_07 (0:22:26.6): “Pues la persona debería ayudar porque si tiene algún problema que no entiendes y después pides a tu compañero, pues tu compañero debería ayudarte.”

EI\_PCDI\_05 (0:36:13.9): “Bueno, lo más lógico sería si preguntas al estudiante que te cuesta, qué tipo de ejercicio tu le preguntas que él te responda y que te ayude.”

EI\_PCDI\_06 (0:29:18.9): “puede explicármelo, puede explicármelo que no lo he entendido muy bien”

EI\_PCDI\_07 (0:22:56.5): “Pues debería explicar cómo es la universidad en realidad.”

---

6.4 El rol de la persona con DI

6.5 El rol de la persona con DI en la universidad.

Explica el rol que desempeña como

6.4.1 ROL\_PCDI-UNI\_PCDI\_EI

EI\_PCDI\_05 (0:37:08.8): “Aprender”

---

estudiante en el  
contexto universitario

EI\_PCDI\_06 (0:29:55.8): “Voy a ir a aprender cosas nuevas básicamente a eso.”

EI\_PCDI\_07 (0:23:40.2): “Pues aprender más cosas, pues a comprender cómo es la universidad en el ser estudiante.”

## 7. 0 BEN

### BENEFICIOS QUE CONTRIBUYA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DE LAS PERSONAS CON DI EN LA UNIVERSIDAD.

SUBCATEGORÍA	PREGUNTAS (P)	DEFINICIÓN	CÓDIGO PARA EL ANÁLISIS	EJEMPLOS
7.1 Beneficios de la educación inclusiva de las personas con DI para la universidad.	<p>¿Qué beneficios puede tener la universidad como Institución de la educación inclusiva para las personas con DI? (P45)</p> <p>¿Qué cree que puede usted enseñar estando en la universidad? (P46)</p>	Explica los beneficios que podría obtener la universidad al ser inclusiva para personas con DI.	7.1.1 BEN_CON-PCDI_EDU-IN_PCDI_EI	<p>EI_PCDI_06 (0:30:29.8): “Que pueden aprender cómo tratar con nosotros, cómo tratar con la gente con discapacidad.”</p> <p>EI_PCDI_07 (0:24:07.8): Pues la universidad debería aprender que gente con discapacidad puede llegar muy lejos.</p> <p>EI_PCDI_07 (0:24:25.5): “Yo debería, pues puedo enseñar</p>

				que con gente con discapacidad pues puede estar en esa universidad con otros, yo quiero decir que, si te propones ya con algo tú puedes ya hacerlo, en general digo.”
7.2 Beneficios de la educación inclusiva de las personas con DI para los profesores universitarios.	¿Cómo cree que la educación inclusiva de las personas con DI en la universidad pueda beneficiar al profesor universitario? (P47)	Nombra los beneficios que le puede traer la práctica de la educación inclusiva al profesor universitario.	7.2.1 BEN_PROF-UNI_EDU-IN_PCDI_EI	<p>EI_PCDI_06 (0:31:59.8): “aprender a cómo tratarnos y así, básicamente sería eso.”</p> <p>EI_PCDI_07 (0:25:29.4): “Pues debería aprender muchas cosas, por ejemplo, a no discriminar y no burlar ya de los demás”</p>
7.3 Beneficios de la educación inclusiva de las personas con DI para los estudiantes universitarios sin DI.	¿Cómo cree que la educación inclusiva de las personas con DI en la universidad puede beneficiar al estudiante universitario sin DI? (P48)	Comenta los beneficios que puede obtener el estudiante universitario al tener un compañero con DI en el aula de la universidad.	7.3.1 BEN_EST-UNI_EDU-IN_PCDI_EI	EI_PCDI_05 (0:41:14.6): “Bueno, puede ser que hay algún de gente con discapacidad que le cuesta hacer las cosas y que nosotros expliquemos a los compañeros que nos cuesta y nos explique las cosas.”

---

7.4 Beneficios de la educación inclusiva en la universidad para las personas con DI.	¿Qué beneficios cree que tienen las personas con DI con la educación inclusiva en la universidad? (P49)	Comenta los beneficios que pueden obtener como personas con DI de la educación inclusiva en la universidad.	7.4.1 BEN_PCDI _EDU-IN_PCDI_UNI_EI	EI_PCDI_07 (0:26:07.4): “A ver, él puede aprender que puede socializarse con gente con discapacidad y puede ver cómo es esa persona y después él ya puede opinar si le cae bien o no.”
				EI_PCDI_06 (0:32:48.4): “Aprender cosas nuevas”
				EI_PCDI_07 (0:26:44.1): “Beneficios, pues aprender, escuchar a los demás, a ser sociable y ser responsable.”
				EI_PCDI_06 (0:32:54.6): “Ese es, sí y no, también vería, vamos me rosaría con otra gente así más.”
				EI_PCDI_05 (0:42:19.3): “Bueno que puedan aprobar las asignaturas, las habilidades sociales, que aprendan hacer

---

				las cosas todos juntos, las personas con discapacidad más los compañeros de la universidad”
7.5 Beneficios de la educación inclusiva de las personas con DI para la comunidad.	¿Qué beneficios puede tener en la comunidad de las personas con DI en la universidad? (P50)	Enuncia beneficios que puede traer la educación inclusiva en el contexto universitario en la comunidad.	7.5.1 BEN_COM_EDU-IN_PCDI_EI	EI_PCDI_06 (0:33:22.8): “A ser más tolerantes.”  EI_PCDI_07 (0:27:31.8): “Yo veo que, con gente con discapacidad, pues puede ir a cualquier universidad.”
7.6 Otros beneficios de la educación inclusiva para las personas con DI en la universidad.	¿Qué otro beneficio cree que puede tener la educación inclusiva de las personas con DI en la universidad? (P51)	Enuncia los beneficios que puede traer la educación inclusiva de personas con DI.	7.6.1 BEN_EDU-IN_PCDI_EI	

## 8.0 EXP

### EXPECTATIVAS DEL PROYECTO INCLUSIVO DE PARTICIPACIÓN, PRINPAR

SUBCATEGORÍA	PREGUNTAS (P)	DEFINICIÓN	CÓDIGO PARA EL ANÁLISIS	EJEMPLOS
8.1 Expectativas, sugerencias e inquietudes del Proyecto Inclusivo de Participación, PRINPAR.	¿Qué opina sobre la propuesta del Proyecto Inclusivo de Participación, PRINPAR, para personas con DI? (52)	Explica su opinión sobre el proyecto PRINPAR.	8.1.1 EXP_OPI-PRINPAR_PCDI_EI	EI_PCDI_04 (0:37:09.0): “Bueno porque es una cosa nueva que, que voy hacer.”  EI_PCDI_07 (0:28:18.3): “Pues yo opina que es una gran

---

oportunidad que yo puedo tener.”

218.EI\_PCDI\_05 (0:45:53.0):  
 “Que está bien, muy bien, porque así la gente con discapacidad, que más gente con discapacidad que no puedan, que después puedan entrar más gente con discapacidad a aprender.”

---

¿Qué expectativas tiene sobre el PRINPAR que se va a desarrollar en la universidad? (P53)

Expone las expectativas que tiene frente al Proyecto Piloto PRINPAR previo a su aplicación.

8.1.2 EXP\_PRINPAR\_PCDI\_EI

EI\_PCDI\_07 (0:28:49.3): Pues, por decir es, bueno a ver por ejemplo qué compañeros puedo tener, si son amables, sinceros o simpáticos.

---

¿Qué inquietudes tiene previa a la aplicación de PRINPAR? (P54)

Plantea las inquietudes que presenta sobre el proyecto PRINPAR.

8.1.3 EXP\_INQ-PRINPAR\_PCDI\_EI

EI\_PCDI\_06 (0:34:51.5): “¿En la clase va a ver, nos tenemos que sentar junto a compañeros o compañeras, todos juntos así, por ejemplo, yo con discapacidad, sin discapacidad, con discapacidad, así tipo turnando o cada uno se sienta dónde quiere?”

---



---

			EI_PCDI_07 (0:29:22.5): “Pues a mí la gente me mira mal o me insulta.”
			EI_PCDI_04 (0:37:54.8): Nervios.
¿Qué consejos o sugerencias podría dar al proyecto PRINPAR antes que se lleve a la práctica? (P55)	Entrega sugerencias relacionadas con el desarrollo del proyecto PRINPAR en el marco de recursos materiales.	8.1.4 EXP_CSJ-PRINPAR_PCDI_EI	EI_PROF_UNI_01 (0:53:24.3): “que el aula fuera muy grande y que nos pudiéramos, pudiéramos mover estas sillas y un día trabajar individualmente”  EI_PCDI_06 (0:36:58.0): “Que si alguien, por ejemplo, yo digo algo inapropiado digamos que no me hagan caso, no que no me sigan el río, pero que tampoco me lo sigan (...) entonces lo que pido yo es un poco de calidad humana, ríete, no llores, no te enfades, ríete, gózalo, gózale.”

---

---

EI\_PCDI\_07 (0:29:39.8): “Yo pienso que pueden ser más, pues más comprensivos”

EI\_PCDI\_05 (0:48:02.7): “Bueno, lo que he dicho lo del profesor que no vaya tan rápido y que explique mejor las cosas, las asignaturas y que nos expliquen aparte para poder aprender las cosas.”

EI\_PCDI\_04 (0:39:11.7): “Pues que haya mucho espacio con las aulas.”









---

## Anexo 12

### *Protocolo de análisis para la codificación de la entrevista final a profesores universitarios*

A continuación, se presenta el protocolo de análisis para la codificación de la entrevista final realizada a profesores universitarios que participaron en el proyecto piloto. Para el protocolo se especifica las categorías, subcategorías, la definición, códigos y ejemplos, que permitan desarrollar el respectivo análisis de la información recogida.

El protocolo de análisis comprende ocho categorías:

- |          |  |   |
|----------|--|---|
| 1.0 PERC | Percepción sobre la educación inclusiva en la universidad  |    |
| 2.0 ESC  | El escenario del aula universitaria en la educación inclusiva  |    |
| 3.0 BARR | Barreras relacionadas con la participación de PCDI la educación inclusiva en la universidad.                       |    |
| 4.0 APO  | Apoyos relacionados con la educación inclusiva en la universidad   |    |
| 5.0 ROL  | El rol de diferentes agentes en la educación inclusiva para personas con di en la universidad.                     |   |
| 6.0 BEN  | Beneficios que contribuyeron la educación inclusiva de las personas con di en la universidad.                      |  |
| 7.0 SAT  | Satisfacción del proyecto inclusivo de participación PRINPAR.  |  |
| 8.0 SUG  | Sugerencias de cambio para posteriores experiencias en educación inclusiva en la universidad para personas con DI. |  |

**Categoría 1.0 PERC**

**PERCEPCIÓN SOBRE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA UNIVERSIDAD.**

<b>SUBCATEGORÍA</b>	<b>PREGUNTAS (P)</b>	<b>DEFINICIÓN</b>	<b>CÓDIGO PARA EL ANÁLISIS</b>	<b>EJEMPLOS</b>
1.1 Concepción personal de la educación inclusiva.	<p>Luego de haber participado en el Proyecto Inclusivo de Participación PRINPAR con el I Curso formativo en “Desarrollo de competencias sociales, digitales y de emprendimiento” para Usted:</p> <p>¿Qué es la educación inclusiva?</p> <p>(P1)</p>	<p>Expresa la concepción personal a través de conceptualización o ejemplos referente con la educación inclusiva después de la aplicación del programa.</p>	1.1.1 PERC_EDU-IN_PROF_UNI_EF	<p>EF_PROF_UNI_02 (0:00:25.2): “supone crear situaciones de aprendizaje que permitan que todo el mundo aprenda y que todo el mundo aproveche las experiencias que tú diseñas en función de su momento y de sus posibilidades y de sus intereses”</p> <p>EF_PROF_UNI_03 (0:00:35.8): “es la educación en que se incluye o se integra a los estudiantes o personas con distintas capacidades o diversidades capacidades en este caso se llama discapacidad intelectual, pues en los cursos, en la educación que reciben también los otros alumnos, los alumnos con</p>

---

capacidades estándar digamos y bueno yo creo que es importante que, no sé, modifiquen muchos aspectos, los aspectos que van aprender todos de los que estaban pensados antes de que se incluyeran estos alumnos, o sea que todos reciban la misma educación la que estaba prevista en los planes de estudio supongo.”

EF\_PROF\_UNI\_04

(0:01:25.6): “Para mí la educación inclusiva, bueno es la educación, es como tiene que ser la educación, una educación en la que quepamos todos y que pretenda que todos aprendan, todas las personas puedan aprender y hacer un proceso de aprendizaje sea cual sea su situación, entonces la educación inclusiva tiene muchas implicaciones porque implica que haya personas que se ocupen de, digamos de

---

---

diseñar, de pensar cómo hacer esta educación para todos y todas,

---

Luego de haber participado en el Proyecto Inclusivo de Participación PRINPAR con el I Curso formativo en “Desarrollo de competencias sociales, digitales y de emprendimiento” para Usted:

¿Cree que es posible garantizar el acceso y participación en cursos/ actividades formativas inclusivos en la universidad dirigidas a Personas con Discapacidad Intelectual? (P2)

Comenta su percepción sobre las oportunidades y/o posibilidades de acceso que pueden tener las personas con DI en el ámbito universitario. Explica las diferencias que pudiera estar relacionado con la equidad de oportunidades.

1.1.2 PERC\_GAR\_EDU-UNI\_PROF\_UNI\_EF

EF\_PROF\_UNI\_10

(0:01:24.0): “Creo, creo que sí porque con la experiencia que tuvimos no cambió mucho la rutina de trabajo se trabajó igualmente en los contenidos y creo que además surgieron puntos de vista distintos y que, y que complementaban la sesión, por lo tanto, yo creo que sí, sí.”

EF\_PROF\_UNI\_04

(0:02:47.3): “Posible creo que es, ahora no es lo que está pasando ahora, ahora mismo difícilmente vez, es que no vez a personas con discapacidad intelectual accediendo a la universidad y ya solo hablando del acceso, ya sea porque, por su trayectoria académica que no, digamos que no encaja en lo que es una trayectoria, una

---

---

trayectoria ordinaria de estudios secundarios, de estudios postsecundarios y pues no, no tienen acceso, que es posible yo creo que sí, tendría que verse cómo, cómo adaptar este proceso académico para que ellos puedan acceder”

---

¿Ha cambiado en alguna medida su concepción personal sobre la educación inclusiva de personas con DI en la universidad? ¿qué diferencias puedes identificar? (P3)

Indica si habido cambios en la concepción personal referente a la educación inclusiva.

1.1.3 PERC\_CAM\_EDU-INC\_PROF\_UNI\_EF

EF\_PROF\_UNI\_02

(0:02:19.1): “A ver yo diría que conceptualmente no ha cambiado, en el sentido que, antes creía que la, que la oportunidad merecía la pena y ahora lo sigo creyendo. Antes creía que era una obligación y ahora sigo pensándolo, la experiencia de haber participado en estas sesiones PRINPAR obviamente da al, a las ideas pues una calidez que antes no tenía, entonces no, no ha cambiado. Creo que participar en el proyecto PRINPAR como profesor más que cambiar el concepto en torno a la educación inclusiva o

---

---

a la inclusión de personas con discapacidad intelectual en las aulas universitarias reafirma la convicción de que ese camino hay que recorrerlo.”

EF\_PROF\_UNI\_08

(0:01:50.2): “Con la percepción entiendo que no ha cambiado mucho, más o menos era la que tenía, porque además ya tenía contacto yo con personas con discapacidad intelectual pero es verdad que nunca había hecho yo una clase magistral por decirlo así, explicando una materia, unos temas a personas con discapacidad intelectual, entonces sí lo que ha cambiado es la manera de ver cómo adaptar todo este material o mi discurso para hacerlo de una manera sencilla y pudieran entenderme.”

---

1.2 Experiencia con la educación inclusiva en la universidad.	¿Cómo valora la experiencia de tener estudiantes	la Valora la experiencia de tener relacionado con	1.2.1 AULA_PROF_UNI_EF	PERC_EXP_PCDI-	EF_PROF_UNI_02 (0:03:24.4): “La valoración es compleja si de lo que se trata
---	--	---	------------------------	----------------	---

---



---

Discapacidad Intelectual en el aula?  
¿Por qué? (P3)

estudiantes con DI el  
aula universitaria.

es de producirlo todo al final a si es positivo o es negativo, yo creo que vamos con que es muy muy positivo, yo cuando cerró la sesión, había compartido una reflexión con todos los alumnos y creo que es la mejor experiencia profesional que he tenido como docente en el sentido de lo que uno aprende, en el sentido de cuál es la reflexión que se suscita tanto a partir de plantear la situación de aprendizaje, diseñar las actividades en concreto, llevarlas a la práctica y reflexionar sobre las emociones y sobre la propia experiencia.”

EF\_PROF\_UNI\_08

(0:02:28.0): “Bueno muy positiva evidentemente porque te da una visión de, de una situación determinada con estudiantes con discapacidad, pero que al fin y al cabo pues

---

---

son personas que te entienden y que pueden asistir a una clase y que pueden participar de muchísimas actividades, muchas más quizás de las que les damos, les estamos dando oportunidad.”

EF\_PROF\_UNI\_10

(0:03:33.7): “Yo creo que fue muy positivo porque te, te lleva a plantearte hacer las cosas distintas, también te plantea trabajar mejor la clase, que eso también viene bien, yo creo que incluso a los alumnos y a las alumnas les aportaba mucho porque de hecho van a trabajar con personas y siempre más o menos en la clase más o menos todos son iguales y la diversidad está un poquitín escondida y que tengas la diversidad en el aula de que puedas participar, de que puedas hablar y construir los contenidos yo creo que también refuerza un poco lo

---

---

que se trabaja en clase, porque te tienes que ayudar los unos a los otros, te complementas y siempre es positivo.”

---

1.3 La importancia de la educación inclusiva en la universidad.

¿Cree que es importante que las personas con DI participen en cursos/ actividades formativas inclusivos en la universidad? (P5)

Explica claramente la importancia sobre la participación de personas con discapacidad intelectual en cursos o actividades formativos que ofrezca la universidad.

1.3.1 PERC\_IMP-PART\_PROF\_UNI\_EF

EF\_PROF\_UNI\_02

(0:06:49.2): “Sí claro, sí, sí, sí porque ellos digamos no tienen por qué de antemano tener un espacio público cerrado, no tienen que tener un espacio especialmente cuando la Institución de la que hablamos, en este caso la Universidad de Girona, es una universidad pública, no tienen por qué ser excluidos de determinadas oportunidades de aprendizaje y porque supongo que nosotros como sociedad no tenemos por qué renunciar a una de las batallas más que podemos dar por la inclusión de pleno.”

EF\_PROF\_UNI\_10

(0:04:40.3): “Yo creo que sí, que es necesario que participen porque creo que

---

---

también les da un punto de, de vista distinto y el orgullo de, de estar en clase con otras personas como tú, jóvenes que van a aprender, yo creo que es un punto de vista también muy interesante para las personas.”

EF\_PROF\_UNI\_08

(0:02:56.7): “Sí, es importante y no sólo para ellos que evidentemente lo será, también porque pueden compartir aula con estudiantes de la universidad y eso también enriquece muchísimo a los estudiantes propios que ya están estudiando en la universidad, entiendo que eso también les hace abrir mucho más la mente y entender otro tipo de casuística y de situaciones vitales.”

EF\_ProfUni\_03 (0:04:22.7):  
“Sí, claro, sí, sí, por la propia

---

sociedad y para ellos mismos claro, sí, sí.”

## Categoría 2.0 ESCE

### EL ESCENARIO DEL AULA UNIVERSITARIA EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

SUBCATEGORÍA	PREGUNTAS (P)	DEFINICIÓN	CÓDIGO PARA EL ANÁLISIS	EJEMPLOS
2.1 El escenario del aula universitaria en el desarrollo de la sesión en un proceso inclusivo. (sesión inclusiva)	¿Cómo diseñó la sesión previa a su aplicación? (P7)	Explica cómo planificó y preparó la sesión o sesiones desarrolladas en el aula universitaria en el marco del programa.	2.1.1 ESCE_PLAN_Ses-In_PROF_UNI_EF	<p>EF_PROF_UNI_02 (0:08:22.4): “Nosotros planteamos las dos sesiones como si fueran un pack porque nos daba miedo que las maniobras para abrir la sesión se nos comían demasiado el tiempo y entonces constituimos grupos colaborativos heterogéneos que tenían que durar en la primera y la segunda sesión”</p> <p>EF_PROF_UNI_03 (0:07:04.1): “queríamos que nuestros alumnos también aprendieran cosas nuevas, no queríamos repetir solo por el hecho, es lo que he dicho al principio, tanto los alumnos que ya, bueno, que están ya en los</p>

---

estándares de la universidad y ya reciben, ya entran en la universidad”

EF\_PROF\_UNI\_10  
(0:06:10.8): “miramos un poco por calendario qué temas tenía trabajar y discutimos un poco como en base a las orientaciones que nos hiciste llegar, miramos un poco las orientaciones que había desde PRINPAR, intentamos pensar una sesión que fuera lo menos aburrida posible, teniendo en cuenta el contenido que se trabajaba y que las personas pudieran aprovechar al máximo”

---

¿Cómo se desarrolló la sesión en el aula universitaria para personas con DI y alumnos del grado en la universidad? (sesiones inclusivas) (P6)

Explica la fase inicial o anticipación de la sesión. Cómo abrió la sesión, el uso de algún material o actividad previa el desarrollo.

2.1.2 ESC\_INI-CL\_Ses-In\_PROF\_UNI\_EF

EF\_PROF\_UNI\_04  
(0:07:38.7):

“los estudiantes de, de Educación Social estaban como muy a la expectativa y lo que hice yo fue al inicio romper un poco el hielo, hacer que, bueno hablar con ellos,

---

---

normalizar esa situación que de entrada era novedosa y era para algunos como algo no común y a la vez, bueno eso permitió empezar”

EF\_PROF\_UNI\_04  
(0:07:38.7):

“presenté toda la actividad para que todo el mundo lo tuviera claro lo que haríamos ese día sobre todo pensando en que, que creo que facilita mucho el seguir una sesión cuando se te presenta, qué pasos vamos a seguir, cómo se va a organizar”

---

Explica cómo se desarrolló la sesión en el aula universitaria. Actividades, dinámicas, uso de materiales, entre otros.

2.1.3 ESC\_DES-CL\_Ses-In\_PROF\_UNI\_EF

EF\_PROF\_UNI\_02  
(0:08:22.4):

“las dinámicas profesor-alumnos se produjeron mucho más en la primera parte que la segunda porque la segunda la dinámica de los juegos autoconsumían mucho de las partes y probablemente la gestión del tiempo también hizo que el trabajo de reflexión

---

---

dentro de cada uno de los grupos que la primera sesión habían trabajado muy bien no se pudiera producir de tal forma”

---

Explica de qué manera se realizó el cierre de la sesión. Actividades, dinámicas o deberes que haya caracterizado esta fase.

2.1.4 ESC\_CIE-CL\_Ses-In\_PROF\_UNI\_EF

---

El escenario del aula universitaria en el desarrollo de la sesión en un proceso inclusivo.  
(Sesión específica)

Relacionada con la P7

Explica cómo planificó y preparó la sesión o sesiones desarrolladas en el aula universitaria en el marco del programa.

2.1.5  
Esp\_PROF\_UNI\_EF

ESC\_PLAN-CL\_Ses-

EF\_PROF\_UNI\_08

(0:03:43.7): “Bueno previamente planifiqué, básicamente la planificación importante fue adaptar el material que tenía, básicamente un Power Point, que yo ya tenía preparado donde presento el voluntariado adaptarlo de manera inclusiva, que fuese fácil con el tipo de letra que me recomendaste,

---



				con mucha imagen, es decir adaptando un poco según las indicaciones que me pasaste”
¿Cómo se desarrolló la sesión específica que se llevó en el aula para personas con DI en la universidad? (sesiones específicas) (P8)	Explica la fase inicial o anticipación de la sesión específica. Cómo abrió la sesión, el uso de algún material o actividad previa el desarrollo.	2.1.6 ESC_INI-CL_SeS-Esp_PROF_UNI_EF		EF_PROF_UNI_08 (0:03:43.7):  “bueno inicialmente fue un poco de presentación, expliqué todos los pasos, todo lo que hacemos y el tipo de oportunidades para hacer voluntariado”
Relacionada con la P8	Explica cómo se desarrolló la sesión específica en el aula universitaria. Actividades, dinámicas, uso de materiales, entre otros.	2.1.7 ESC_DES-CL_Ses-Esp_PROF_UNI_EF		
Relacionada con la P8	Explica de qué manera se realizó el cierre de la sesión específica. Actividades, dinámicas o deberes que haya	2.1.8 ESC_CIE-CL_Ses-Esp_PROF_UNI_EF		EF_PROF_UNI_08 (0:03:43.7):  “al final hubo mucha dinámica de participación o sea preguntaron mucho, estaban interesados, estuvimos charlando un ratito sobre las

	caracterizado esta fase.			opciones de voluntariado esto fue, fue chulo”
¿Qué diferencias existieron de una clase que realiza regularmente con personas universitarios sin DI y la sesión que desarrolló en conjunto con personas con DI? (P8)	Comenta las diferencias que encontró entre una clase que lo desarrolla de manera regular y la sesión inclusiva con PCDI	2.1.9 ESC_DIF_REG-IN_PROF_UNI_EF	EF_PROF_UNI_10 (0:07:28.4): “Yo creo que la diferencia es básicamente que como no sabes, no tienes, tienes las expectativas a quién te vas a encontrar, estás un poco más nervioso”	EF_PROF_UNI_10 (0:07:28.4): “sí que había más intervenciones, pero muchas diferencias tampoco, tampoco había, quizás los ritmos la manera de explicar o la manera de expresarse, quizás como era algo fresco y diferente también hubo un poco más de cuestión en el grupo”
			EF_PROF_UNI_08 (0:04:52.0): “Del tema de adaptar un poco el material y el tipo de discurso, sí que me	

---

sorprendió mucho lo que te comentaba, el interés que surgió entre los chicos y las chicas y las ganas de saber más y de preguntar y de estar interesados y de preguntarse cosas ellos mismos”

EF\_PROF\_UNI\_03

(0:08:48.0): “Bueno hay sesiones que no son muy diferentes porque también realizamos sesiones dinámicas, pero hay otras sesiones que sí son más instruccionales o que cuando, pues cuando se reparten por grupos”

EF\_PROF\_UNI\_04

(0:12:22.1): “Qué diferencia, la diferencia que vi es que por ejemplo de entrada por la dinámica ninguna, o sea el trabajo que se dio allí fue como cualquier clase, pero sí que mi rol cambió un poco en el

---

						sentido de que me preocupé más de que sobre todo los estudiantes del PRINPAR siguieran la actividad y lo hice como inconscientemente”
2.2	Estrategias metodológicas utilizadas en el escenario del aula universitaria durante la sesión en un proceso inclusivo	¿Qué estrategias metodológicas aplicó para la sesión inclusiva o específica? ¿Utilizó/diseñó alguna adaptación para el desarrollo de la sesión con las personas con discapacidad intelectual? o ¿alguna otra estrategia para potenciar la relación entre los estudiantes? (P9)	Expone las estrategias metodológicas empleadas en la sesión inclusiva. Actividades o dinámicas de apoyo para el desarrollo de la sesión.	2.2.1	In_PROF_UNI_EF	ESC_ESTR-MET_Ses- EF_PROF_UNI_03 (0:10:14.4): “Bueno, una adaptación se podría decir sí que, o sea cambiamos la estructura típica de la clase, de una fase más instruccional a una fase más de participación de los alumnos”  EF_PROF_UNI_02 (0:12:54.8): “es decir cuando nosotros estamos en la clase ordinaria trabajamos por grupos cooperativos de la misma forma que hicimos en la sesión PRINPAR, pero muchas veces los grupos se construyen en función de sus intereses y aquí no hubo ninguna posibilidad de elección porque me interesaba, aunque eso también fue motivo

					de bastante reflexión que los, los alumnos PRINPAR”
	Expone las estrategias metodológicas empleadas en la sesión específica. Actividades o dinámicas de apoyo para el desarrollo de la sesión.	las	2.2.2 Esp_PROF_UNI_EF	ESC_ESTR-MET_Ses-	EF_PROF_UNI_08 (0:05:58.3): “Bueno otras estrategias fueron básicamente saber detectar palabras que podrían ser un poco más difíciles de comprender e intentar cambiar un poco el discurso la explicación, sin utilizar palabras un poco, bueno, peculiares o que puedan surgir dudas”
¿Cuál de las estrategias que utilizó considera la más efectiva en el desarrollo de una sesión inclusiva? (P10)	Expone las estrategias metodológicas más efectivas que se emplearon en la sesión inclusiva.	las	2.2.3	ESC_ESTR-EF_Ses-In_PROF_UNI_EF	EF_PROF_UNI_02 (0:15:08.2): “La primera, la de los grupos colaborativas”  EF_PROF_UNI_10 (0:08:58.3): “Sí que se pensó mucho en la parte de los grupos para que hubiera relación entre alumnos y también que pudieran hablar y pudieran conocerse y pudieran trabajar conjuntamente”

					EF_PROF_UNI_04 (0:14:19.4): “Bueno, una estrategia fue el trabajo por parejas”
Relacionada con la P10 referentes a la sesión específica	Expone estrategias metodológicas más efectivas que se emplearon en la sesión específica.	las	2.2.4 Esp_PROF_UNI_EF	ESC_ESTR-EF_Ses-	EF_PROF_UNI_08 (0:07:14.6): “Yo creo que intentar llegar a ellos, captarles la atención”
¿Qué estrategia eliminaría si tuviera la oportunidad de repetir la experiencia, para avanzar en la inclusión? (P11)	Comenta la estrategia que no emplearía por dificultades o falta de efectividad en una sesión inclusiva		2.2.5 ESC_ELIM_ESTR_Ses_In_PROF_UNI_EF		EF_PROF_UNI_02 (0:15:47.2): El “Ka-hoot como dinámica a través del juego que a veces da buen resultado, en este caso no nos dio buen resultado, probablemente hubiéramos tenido que ser más hábiles teniendo en cuenta las limitaciones que implica el propio Ka-hoot desde el punto de vista de la accesibilidad”
					EF_PROF_UNI_10 (0:10:10.2): “Yo creo que el Power Point de que había alguna, bueno tampoco había

					mucha letra, pero la letra dificultaba un poco”
		Enuncia las estrategias que eliminaría en el desarrollo de una sesión específica.	2.2.6 ESC_ELIM_ESTR_Ses_Esp_PROF_UNI_EF		EF_PROF_UNI_01 (0:11:15.5): “Pues, lo primero que me ha venido a la mente es haber preguntado directamente a uno de los chicos que al no conocerlo no sabía lo tímido que era, le pregunté directamente y pienso que tal vez fue demasiado intrusivo desde su percepción”
2.3	Recursos materiales y humanos de apoyo para el desarrollo de las sesiones inclusivas para personas con DI	¿Los recursos materiales y humanos facilitados por el Proyecto Inclusivo de Participación fueron necesarios y suficientes para el desarrollo de la sesión? ¿qué recurso cree que resultó más efectivo para el desarrollo de la sesión? (P12)	Comenta y especifica si los recursos materiales y humanos entregados fueron eficientes para el desarrollo de la sesión.	2.3.1 ESC_REC-MAT_SES_PROF_UNI_EF	EF_PROF_UNI_03 (0:15:23.3): “Sí yo creo que fueron muy buenos, porque teníamos unas tablas en las que se nos contaba de cada alumno que va a ser incluido, su método de aprendizaje, cómo se sentía más cómodo, ellos mismos habían escrito como eran, su carácter y esto ya nos dio bastante idea, estos recursos y también las sesiones previas, las entrevistas”

---

EF\_PROF\_UNI\_02

(0:16:54.4): “Yo creo que la información que disponíamos en términos de estudiantes fue muy relevante, además Entrevistadora la reunión que tuvimos”

EF\_PROF\_UNI\_03

(0:16:22.2): “Bueno, yo me fijé mucho en este, en el de la descripción de los alumnos, ahora no sabría decir tampoco, pero esto me fue muy bien, sí.”

EF\_PROF\_UNI\_04

(0:20:27.8): “Yo en mi caso, por ejemplo, lo que me miré mucho fue el dossier en el que había estrategias, en el que salían también los estudiantes un poco como con un informe y tal”

EF\_PROF\_UNI\_10

(0:10:47.2): “Yo creo que lo más efectivo era la guía de

---



				cosas a tener en cuenta para presentación o para tener en cuenta a la hora de hacer la clase y creo que los recursos que nos disteis y todo eran (...) incluso la devolución posterior yo creo que era muy interesante para luego si tenías más sesiones”
A parte del material entregado ¿buscó alguna información relacionada con las personas con DI? ¿cuáles fueron? (P13)	Expone si buscó o investigó algún material extra a la información entregada por parte del programa.	2.3.2	ESC_INV_REC-MAT_PROF_UNI_EF	EF_PROF_UNI_03 (0:16:42.1): No.  EF_PROF_UNI_04 (0:22:29.2): “No, la verdad es que no y no, no lo necesité, siendo consciente de que estabais vosotras y que podía pedirlo seguramente”
¿Tuvo algún tipo de apoyo en la planificación o desarrollo de la sesión? ¿cómo valora este apoyo? (P14)	Explica si ha recibido algún tipo de apoyo en la planificación o en el desarrollo de la sesión. En caso de ser positivo la valoración que entrega.	2.3.3	ESC_APOY-PLAN-DES_PROF_UNI_EF	EF_PROF_UNI_08 (0:10:44.5): “Pues la información que busqué fue a través de mi compañera de PROF_UNI_15 que le pedí también un poco más de información y como tenía que adaptarlo un poquito más”  28. EF_PROF_UNI_02 (0:18:04.8): “No tuvimos la

				necesidad, no tuvimos la necesidad, el material, los dos, o sea el material general, el del proyecto y el perfil de los estudiantes eran tan completos que yo, por lo menos, no tuve una necesidad de buscar más allá de eso.”
		Explica los materiales que fueron empleados por el docente en el desarrollo de la sesión.	2.3.4 ESC_MAT-PROF_PROF_UNI_EF	EF_PROF_UNI_01 (0:12:48.6): “De los materiales creo que el Power Point que fue más efectivo porque permitió, fue como el guion de la sesión”
2.4 Dificultades en el desarrollo de la sesión	Relacionada con la P8 y P11	Describe las dificultades que se presentaron en el desarrollo de las sesiones.	2.4.1 ESC_DIF-Ses_PROF_UNI_EF	EF_PROF_UNI_03 (0:14:22.5): “fuimos un poco ambiciosos y planificamos, ahora no me acuerdo exactamente de qué, pero planificamos bastantes puntos y creo que deveníamos más tiempo para cada cosa quizás”

### Categoría 3.0 BARR

#### BARRERAS RELACIONADAS CON LA PARTICIPACIÓN DE PCDI LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA UNIVERSIDAD.

SUBCATEGORÍA	PREGUNTAS (P)	DEFINICIÓN	CÓDIGO PARA EL ANÁLISIS	EJEMPLOS
3.1	Barreras ¿Cree que existen relacionadas con la dificultades o barreras	Expone las barreras que pueden significar	3.1.1 BARR_PART-UNI_PROF_UNI_EF	EF_PROF_UNI_02 (0:19:12.2): “Pues que

---

participación de personas con DI en la educación inclusiva en la universidad. para que las personas con DI puedan participar en actividades formativas/académicas en la universidad? ¿Cuáles son estas dificultades? (P15) una dificultad para el acceso a la universidad para personas con discapacidad intelectual.

Institucionalmente o esto recibe un apoyo o no tira para adelante”

EF\_PROF\_UNI\_02  
(0:19:12.2):

“Entonces, barreras para que ellos continúen aquí, sí, la universidad es un elemento adverso o sea es un contexto adverso para el estudiante con discapacidad intelectual por los prejuicios, funcionamiento, por la rapidez del día a día”

EF\_PROF\_UNI\_04  
(0:23:47.3): “Sí, sí que hay dificultades y las dificultades son de entrada, los estudios académicos tal y como se están impartiendo, se están impartiendo de una forma en la que, a ver, una persona si no se hace ninguna adaptación una persona con discapacidad intelectual depende de qué situación, pero en la mayoría

---

<p>3.2 Barreras de tipo social para la participación de personas con DI en la universidad.</p>	<p>¿Cree que existan dificultades o barreras de tipo social para que las personas con DI puedan participar en actividades formativas/académica en la universidad? (P16)</p>	<p>Describe las barreras que pueden significar una limitación en el proceso inclusivo de tipo social</p>	<p>3.2.1BARR_PART-SOC_PROF_UNI_EF</p>	<p>de casos será difícil para ella poder seguirla”</p>
				<p>EF_PROF_UNI_02 (0:21:03.4): “Entonces, espero que las relaciones sean normales, pero no sé, me da qué pensar si no lo serán y que es posible que haya alguna parte de esta comunidad universitaria se sienta incómoda, sorprendida o estupefacta al ver que este territorio que no era un territorio tradicional de personas con discapacidad intelectual pues está abierto a ellos.”</p>
				<p>EF_PROF_UNI_08 (0:12:38.3): “Bueno, barreras evidentemente puede haber y no sé hasta qué punto el hecho de compartir aula, puede haber alguien que tenga algún tipo de prejuicio pensar que esto de hacer más lento en una asignatura o que hace que no</p>

					avances o que no hace falta que estén”
	Refieren a las barreras de tipo social referente al escepticismo sobre las capacidades de las personas con DI en la universidad.	3.2.2 BARR_SOC_ESC_PROF_UNI_EI			EF_PROF_UNI_10 (0:14:54.0):  “hay la incredibilidad de la gente seguramente de muchos estudiantes de, si podrán o tienen o no capacidades, pero luego hablando en la realidad cuando la gente entra en el aula”  EF_PROF_UNI_04 (0:25:41.2): “Podría haberlas, depende de, de los estudiantes de cómo lo reciban, de cómo los profesores también los reciban, sí que es verdad que las actitudes hacia la discapacidad, a ver, yo no sé no, cada uno de los miembros de la comunidad universitaria qué piensan o cómo se sienten ante una persona con discapacidad”
3.3	Barreras ¿Cree que existen para la dificultades o barreras informativas	Describe las barreras de tipo informativa que	3.3.1	BARR_PART- INFO_UNI_PROF_UNI_EI	EF_PROF_UNI_03 (0:20:57.6):

---

permanencia de informativas para que puede dificultar la  
personas con DI en la las personas con permanencia de  
universidad. puedan participar en personas con  
actividades discapacidad  
formativas/académica intelectual en la  
en la universidad? universidad.  
(P14) Relacionada con: i) el  
alcance de la  
información para la  
formación en el  
contexto universitario,  
ii) la accesibilidad a la  
información que se  
maneja en el ámbito  
universitario, por  
ejemplo, lectura fácil.

“lo que pasa que la que no está informada al respecto soy yo, creo que puede haber falta de información, pero veo que se está trabajando en ello.”

EF\_PROF\_UNI\_08  
(0:13:41.3): “Seguro me imagino que todos los contenidos no están pensados precisamente para ser inclusivos y por tanto, y por tanto seguro que hay, que hay camino por recorrer aquí en todo tipo de discapacidad seguro que hay, hay temas que se pueden mejorar desde poner algunos subtítulos cuando estás viendo alguna información de seguro, seguro que tenemos mucho para avanzar y que todavía hay barreras.”

EF\_PROF\_UNI\_04  
(0:27:10.4): “Sí pueden haber barreras para acceder a los

---

contenidos, sí, es lo que comentaba, yo creo que los contenidos universitarios están pensados para, para unos niveles cognitivos pues que, a ver, no son los de las personas con discapacidad intelectual o sea es como que la universidad tiene este punto elitista”

3.4 Otras barreras.	Aparte de las barreras que ha mencionado ¿cree que existe alguna otra barrera importante para que las Personas con Discapacidad Intelectual puedan participar en actividades formativas/académica en la universidad? (P18)	Comenta otros tipos de barreras que no están incluidas en la anterior subcategoría como por ejemplo el escepticismo por la misma persona con discapacidad intelectual.	3.4.1 UNI_PROF_UNI_EF	BARR_PREJ_EDU-	EF_PROF_UNI_10 (0:16:41.9): “Bueno yo creo que la barrera es la misma estructura organigrama de la universidad que tiene que flexibilizarse”  EF_PROF_UNI_02 (0:23:28.4): Los prejuicios de la propia institución y de los que formamos, supongo que sí, es una barrera.
---------------------	---	--	--------------------------	----------------	--

### Categoría 4.0 APO

#### APOYOS RELACIONADOS CON LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA UNIVERSIDAD

SUBCATEGORÍA	PREGUNTAS (P)	DEFINICIÓN	CÓDIGO PARA EL ANÁLISIS	EJEMPLOS
4.1 Apoyo en la educación inclusiva en	¿Qué tipo de apoyo cree que es importante	Comenta el apoyo que necesita una persona	4.1.1 APO_TIP_PART-UNI_PROF_EF	EF_PROF_UNI_02 (0:23:42.2): “Pues yo creo que

---

el contexto universitario. para facilitar la inclusión de las Personas con Discapacidad Intelectual en la universidad? (P19) con discapacidad intelectual para cuando está en el contexto universitario.

son dos que creo que uno ya lo estáis llevando a cabo vosotras que es un profesor que les acompañe en lo pequeño y en lo grande, o sea en las cuestiones del día a día por un lado y en las cuestiones más del propio aprendizaje que también son relevantes”

EF\_PROF\_UNI\_02  
(0:23:42.2):

“del seguimiento del resto de las asignaturas que es la mentoría”

EF\_PROF\_UNI\_10  
(0:17:25.3): “Yo creo que el apoyo más importante es el institucional de la universidad y también el político de implementar leyes que puedan”

---

4.2 Apoyo de la familia en la participación de las PCDI en la ¿Cree que el apoyo de la familia es importante para que las PDI puedan participar en Explica la importancia del apoyo de la familia de la persona con discapacidad para su

4.2.1 APO\_FAM\_PART-UNI\_PROF\_UNI\_EF

EF\_PROF\_UNI\_02  
(0:26:27.8):

“cuando estos alumnos le expliquen a sus familias con

---



educación universitaria.	actividades formativas/académica en la universidad?	participación en la educación universitaria.	ese entusiasmo con el que están viviendo pues cuál ha sido la experiencia y yo quiero pensar que no habrá ninguna familia que tenga una duda al respecto, pero sí que es evidente”
	<b>Si la respuesta es positiva</b>	Especifica el apoyo a través de ejemplos o menciones.	
	¿Qué tipo de apoyo cree que puede dar la familia de las personas con DI?		
	<b>Si la respuesta es negativa</b>		
	¿Por qué? (P20)		EF_PROF_UNI_02 (0:26:27.8):
			“si las familias no animan a continuar o no reconocen la importancia de la experiencia, pues es muy posible que los alumnos pierdan por el camino.”
Relacionado con la P20	Explica el apoyo de tipo emocional por parte de la familia referente el acceso a una educación universitaria.	4.2.2 APO_FAM-ACOM_UNI_PROF_UNI_EF	PART- EF_PROF_UNI_03 (0:23:06.2):  “La familia supongo que sobre todo apoyo moral, acompañamiento”
			EF_PROF_UNI_03 (0:23:06.2):

---

“que crean que sus hijos pueden ser educados como los otros hijos de las otras familias en cada uno si hace falta con sus adaptaciones y a su manera, pero que pueden tener una educación satisfactoria para tener una vida llena y una vida plena y bueno que lleguen al máximo posible.”

EF\_PROF\_UNI\_04

(0:32:33.7):

“Confiar en la persona y tener expectativas en ella y creer en que esa persona pues bueno, puede hacer su vida, creo que eso es la base porque de lo contrario la familia puede limitar muchísimo”

---

4.3 Otro tipo de apoyo.	¿Qué otro tipo de apoyo y/o referente que no haya mencionado cree que son importantes para la participación de las personas con DI a la educación en la universidad? (P21)	Explica diferentes tipos de apoyo que sean relevantes para la participación en la educación de personas con discapacidad intelectual.	4.3.1 APO_ADAP_PART-UNI_PROF_EF	EF_PROF_UNI_08 (0:15:44.8): “Básicamente como, lo que te he dicho, que lo básico es que las personas, los docentes o las personas que están haciendo las clases es que sepan cómo tienen que realizar la clase, adaptar el material, o sea yo creo que lo básico es tener un, un soporte una ayuda para hacer todo esto”
-------------------------	--	---	---------------------------------	---

### Categoría 5.0 ROL

#### EL ROL DE DIFERENTES AGENTES EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA PARA PERSONAS CON DI EN LA UNIVERSIDAD

SUBCATEGORÍA	PREGUNTAS (P)	DEFINICIÓN	CÓDIGO PARA EL ANÁLISIS	EJEMPLOS
5.1 El rol de la universidad en la educación inclusiva para personas con DI en la universidad.	¿Qué rol debe tener la universidad con el proceso inclusivo de personas con discapacidad intelectual? (P22)	Explica la función que debería realizar la universidad en el proceso inclusivo para estudiantes con discapacidad intelectual.	5.1.1 ROL_UNI_PART_EDU-IN_PROF_EF	EF_PROF_UNI_03 (0:24:01.1): “Bueno, la universidad como he dicho antes debe tener un rol pues de, la voluntad de hacerlo, la voluntad y además un rol práctico de poner los recursos

---

que las instituciones se pongan en ello y también que hagan participe a toda la comunidad”

EF\_PROF\_UNI\_04  
(0:34:27.9): “Pues un nivel de liderazgo a nivel de, de comunidad en general, a nivel de sociedad, creo que sí, que lo puede ejercer perfectamente, puede dar ejemplo”

EF\_PROF\_UNI\_08  
(0:17:04.5): “Bueno entiendo que a partir de esta experiencia el rol que debe tener la universidad es de, de, de arrastrar, de intentar seguir dando más forma a este tipo de proyecto y a ver si se puede continuar”

EF\_PROF\_UNI\_10  
(0:18:45.8): “Yo creo que tiene que tener un papel activo y de, de llevar la bandera y de

---

				creérselo y de apostar estratégicamente como algo que, que no es un proyecto puntual, sino que tiene que, que tener un futuro”
5.2 El rol del profesor universitario.	¿Qué rol desempeñó usted al tener como estudiantes a personas con DI y personas sin DI en la misma aula? (sesión inclusiva) (P23)	Detalla el rol que desempeñó el docente en el aula universitaria con personas con y sin discapacidad en la sesión inclusiva.	5.2.1 ROL_PROF_Ses-Inc_PART_EDU-IN_PROF_EF	<p>EF_PROF_UNI_02 (0:28:10.8): “Pues, un rol, no sé de acompañar, de pautar el proceso”</p> <p>EF_PROF_UNI_04 (0:33:22.5): “Mi rol fue, lo que te decía, profesora, personal de apoyo, dinamizadora”</p> <p>EF_PROF_UNI_03 (0:25:09.3): “Bueno, de que haya acompañamiento y de que, bueno intentar que salgan con unos nuevos conocimientos, salgan del aula con unos conocimientos más extensos o más distintos de los que tenían cuando entraran y bueno que también se sientan bien”</p>

Sesión específica (P23)	Detalla el rol que desempeñó el docente en el aula universitaria con personas con y sin discapacidad en la sesión específica.	5.2.2 ROL_PROF_Ses-Esp_PART_EDU-IN_PROF_EF	EF_PROF_UNI_08 (0:17:57.3): “Cuando te refieres a qué rol tuve, bueno yo fui la que impartió una de las clases como he dicho, entonces bueno, el rol fue, evidentemente fue una explicación por lo tanto fue, fui explicando todo lo que tenía que explicar en relación al voluntariado”
-------------------------	---	--	---

### Categoría 6. 0 BEN

#### BENEFICIOS QUE CONTRIBUYERON LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DE LAS PERSONAS CON DI EN LA UNIVERSIDAD

SUBCATEGORÍA	PREGUNTAS (P)	DEFINICIÓN	CÓDIGO PARA EL ANÁLISIS	EJEMPLOS
6.1 Beneficios de la educación inclusiva de las personas con DI para la universidad.	¿Qué beneficios cree que ha obtenido/está obteniendo la universidad como Institución con el proceso inclusivo a través del I Curso Formativo para personas con DI? (P28)	Explica los beneficios que ha obtenido o está obteniendo la universidad con la participación en el I Curso Formativo para personas con DI.	6.1.1 BEN_UNI_EDU-IN_PROF_UNI_EF	EF_PROF_UNI_02 (0:30:28.6): “el beneficio de cumplir con valores éticos que se supone que están en el esqueleto de la universidad que es el compromiso social de una Institución pública abierta a la sociedad”  EF_PROF_UNI_04 (0:34:27.9): “Pues un nivel de liderazgo a nivel de, de

---

comunidad en general, a nivel de sociedad, creo que sí, que lo puede ejercer perfectamente, puede dar ejemplo”

---

6.2 Beneficios de la educación inclusiva de las personas con DI para los profesores universitarios.

¿Qué beneficios ha obtenido usted como profesor universitario del Proyecto Inclusivo de Participación para personas con DI a través del I Curso Formativo para personas con DI? (P25)

Describe los beneficios que ha recibido como docente en el I Curso Formativo para personas con DI.

6.2.1 BEN\_PROF\_EDU-IN\_PROF\_UNI\_EF

EF\_PROF\_UNI\_04

(0:36:48.5): Pues, beneficio personal enorme ¡eh!, también profesional de decir (...) te da un empujón enorme decir, pues ¡vamos a poder!, ¡venga!, ¡adelante!, ¡hay que hacerlo!, ¡es posible!, te da ese, ese impulso brutal, esa motivación, esa ilusión, es una pasada, pero a la vez a nivel personal es de satisfacción enorme, porque te ilusionas de ver que puedes contribuir a ello y eso, bueno, es como un regalo, te emocionas, yo estaba súper contenta cuando hice la sesión y salí dije ¡ay qué bien!, no pensé que participaría en algo así y yo estoy súper, súper agradecida de verdad”

---

---

EF\_PROF\_UNI\_02

(0:32:41.5):

“para mí también como docente sobre todo después de tantos años de docencia universitaria y no docencia en el sistema educativa formal, digamos tener en las aulas universitarias el reto de hacer frente a una situación de educación inclusiva, también en mayúsculas, pues es un reto para el crecimiento personal y profesional”

EF\_PROF\_UNI\_02

(0:32:41.5):

“desde el punto de vista personal yo creo que la experiencia es muy enriquecedora y muy emotiva”

EF\_PROF\_UNI\_03

(0:26:22.6): “Bueno pues sí, los

---



					beneficios de, de plantearme cosas distintas, una nueva metodología, la colaboración con otro compañero que a veces cada uno está muy focalizado en sus asignaturas”
6.3 Otros beneficios de la educación inclusiva para las personas con DI en la universidad.	¿Qué otro beneficio cree que puede tener la educación inclusiva de las personas con DI en la universidad? (P26)	Explica el beneficio en estudiantes universitarios frente a la educación inclusiva de personas con DI.	6.3.1 IN_PROF_UNI_EF	BEN_EST-UNI_EDU-	EF_PROF_UNI_02 (0:30:28.6): “yo creo que mis alumnos salen muy beneficiados el haber podido compartir esta experiencia”
	Relacionada con la P26	Explica el beneficio en PCDI con el I Curso Formativo en la universidad para personas con DI.	6.3.2 IN_PROF_UNI_EF	BEN_PCDI-UNI_EDU-	EF_PROF_UNI_03 (0:27:11.2): “Bueno, para mí o para ellos, bueno espero que se beneficiaran ellos y sobre todo también los alumnos que tenemos normalmente porque yo creo que para ellos también fue una experiencia distinta a la que tienen normalmente”
					EF_PROF_UNI_04 (0:39:25.4): “Todos, desde el estudiante PRINPAR que ha

tenido la oportunidad de venir a la universidad, de sentirse universitario que esto lo he visto, con su, que si la carpeta, que si no sé qué, que si la camiseta de Servicio de Deportes, que si, y sus comentarios, decir soy universitario y esto creo que es enorme el sentirte parte dé”

Enuncia otros 6.3.3 BEN\_OTRO\_EDU-IN\_PROF\_UNI\_EF  
beneficios que pudo haber dejado la práctica de educación inclusiva en la universidad.

EF\_PROF\_UNI\_01  
(0:25:22.4): “Profesores que tal vez no habían tenido contacto aun con personas con discapacidad intelectual”

### Categoría 7.0 SAT

#### SATISFACCIÓN DEL PROYECTO INCLUSIVO DE PARTICIPACIÓN PRINPAR

SUBCATEGORÍA	PREGUNTAS (P)	DEFINICIÓN	CÓDIGO PARA EL ANÁLISIS	EJEMPLOS
7.1 Satisfacción del Proyecto Inclusivo de Participación, PRINPAR.	Luego del desarrollo del proyecto PRINPAR:  ¿Está satisfecho con su participación en la experiencia piloto PRINPAR en el I Curso Formativo desarrollado	Detalla su satisfacción posterior al desarrollo del proyecto PRINPAR.	7.1.1 SAT_PROY-PRINPAR_PROF_UNI_EF	EF_PROF_UNI_02 (0:35:06.0): “Sí punto, sin duda, punto.”  EF_PROF_UNI_04 (0:41:17.6): “Sí, sí, siempre hay

---

en la sesión clase de la universidad? (P27)

cositas para mejorar ¡eh! pero en general sí.”

EF\_PROF\_UNI\_08

(0:21:35.4): “Sí, yo estoy muy contenta porque además de la sensación después de la sesión fue muy positiva me marcho así como con una sensación de, contenta”

EF\_PROF\_UNI\_10

(0:24:29.2): “Yo sí, yo estoy muy satisfecho y me hubiera gustado hacer las dos, pero bueno, entre el trabajo y todas estas cosas no pude y yo sí que principalmente estoy muy satisfecho.”

---

¿Participaría en futuros cursos formativos para personas con DI que se desarrolle en la universidad? ¿Por qué? (P28)

Expresa la posibilidad o no de participar en futuros proyectos relacionados con la educación inclusiva de personas con DI en la universidad.

7.1.2 SAT\_PARTFUT-PROY\_PROF\_UNI\_EF

EF\_PROF\_UNI\_02

(0:35:15.5): “Sí, punto, sin duda porque salvando lo que decíamos al principio, la angustia del peso de la responsabilidad, la oportunidad es muy positiva especialmente

---

---

y focalizo en lo que creo que es más importante”

EF\_PROF\_UNI\_03  
(0:28:35.9): “Sí se me considera capaz de hacerlo sí, bueno porque esta experiencia fue positiva y mecha quedado ganas de ir más allá y de seguir desarrollando este potencial”

EF\_PROF\_UNI\_10  
(0:24:50.3): “Yo sí que volvería a participar, aunque fuera de la misma manera”

---

¿Recomendaría a otros docentes universitarios a participar en experiencias similares para la educación inclusiva de personas con DI en la universidad? ¿Por qué?  
(P29)

Comenta si se recomienda a docentes universitario a vivenciar la experiencia de la educación inclusiva en la universidad.

7.1.3  
DOC\_PROY\_PROF\_UNI\_EF

SAT\_REC-

EF\_PROF\_UNI\_02  
(0:36:20.2): “Sí, sí, sí sin ninguna duda también.”

EF\_PROF\_UNI\_03  
(0:29:19.1): “Sí, desde luego por todo lo que he dicho, yo creo que tiene que ser una experiencia positiva para todo mundo, sí.”

---

EF\_PROF\_UNI\_08  
 (0:22:39.1): “Sin duda, sin duda, lo recomendaría porque te abre muchísimo la mente además de ver otras posibilidades, otras maneras de actuar, otras opciones que a veces no te lo imaginas y se te abre la mente y de hecho a veces es por puro desconocimiento”

**Categoría 8.0 SUG**

**SUGERENCIAS DE CAMBIO PARA POSTERIORES EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA UNIVERSIDAD PARA PERSONAS CON DI**

SUBCATEGORÍA	PREGUNTAS (P)	DEFINICIÓN	CÓDIGO PARA EL ANÁLISIS	EJEMPLOS	
8.1	Sugerencias de cambios luego de la aplicación del proyecto PRINPAR	¿Qué sugerencias o situaciones de cambio usted cree que debe realizarse para mejorar esta experiencia inclusiva para personas con discapacidad intelectual en la universidad? (P30)	Entrega sugerencias de cambio para futuras experiencias en la educación inclusiva para personas con DI.	8.1.1 SUG_POST-PROY_PROF_UNI_EF	EF_PROF_UNI_02 (0:36:33.1): “lo que me planteo es mejor que habría que analizar un poco mejor, digamos cómo se distribuían las sesiones para que ese, todo ganemos, sea realmente con el menos costo posible.”

---

EF\_PROF\_UNI\_10

(0:26:05.8): “Bueno yo creo que como retos es incluirlo dentro de, de los grados o hacer un curso, pero creo que es más introducirlo dentro de los grados y que esté totalmente integrado para facilitar un poco también la organización”

EF\_PROF\_UNI\_04

(0:44:08.5): “Sí, sí, pues esto, que bueno, claro es que hay que cambiar cosas, pero cosas a nivel administrativo eso también y bueno al final, creo que los retos son los que ocurren igual en la escuela o en el instituto”

EF\_PROF\_UNI\_08

(0:23:20.2): “básicamente entiendo que la universidad lo que tendría que hacer, bueno, primero de todo seguir con el programa, porque entiendo que

---

---

es muy interesante y ampliarlo si se puede y darle más peso y después poquito a poco aunque sean cosas costosas y que sean complicadas”

EF\_PROF\_UNI\_03  
(0:29:38.6):

“hacer algún, alguna prueba antes de tener alas alumnos bueno quizá, no sé, o alguna cosa que tampoco pedimos nosotros, pero que quizá en otras cosas yo las necesitaría sí”

---

¿Cree que debería ofertarse cursos formativos para personas con DI en la universidad donde personas con DI y personas sin DI se encuentren en la misma aula? ¿por qué? (P31)

Explica si es pertinente ofertar cursos formativos inclusivos para personas con DI en el contexto universitario.

8.1.2 SUG\_OFE\_CUR-FOR\_PROF\_UNI\_EF

EF\_PROF\_UNI\_02  
(0:39:29.5):

“Creo que, que es la experiencia que hemos tenido ahora pues los alumnos PRINPAR van a Procesos y Contextos dos sesiones, luego van a esta asignatura de Educación Social a tercero otra sesión u otras dos sesiones, luego van, o sea les, es una experiencia muy interesante

---

---

¿Cree que la universidad debería implementar dentro de su oferta educativa los cursos formativos para personas con DI? ¿Por qué? (P32)

desde el punto de vista de la inclusión porque es verdad que están conquistando unas oportunidades o sea unas oportunidades que no tenían y están conquistando en un contexto que es la universidad que hasta ahora no tenían”

EF\_PROF\_UNI\_03

(0:30:49.1): “Sí, sí, parecido a esto que hicimos aquí, sí, sí, cursos”

EF\_PROF\_UNI\_04

(0:45:59.1): “Sí, bueno si, o sea creo que da igual, al final discapacidad equis, discapacidad i griega al final que, que, que puedan compartir aprendizajes, creo que sí, es que creo que, es lo que decíamos, si aprende uno, aprende el otro”

---



---

EF\_PROF\_UNI\_03

(0:31:18.9): "Sí, sí, supongo que es el paso, es el objetivo al que deberíamos llegar, sí, claro sí, sí."









---

## Anexo 13

### Protocolo de análisis para la codificación de la entrevista final a estudiantes universitarios

A continuación, se presenta el protocolo de análisis para la codificación de la entrevista inicial realizada a profesores universitarios que participaron en el proyecto piloto. Para el protocolo se especifica las categorías, subcategorías, la definición, códigos y ejemplos, que permitan desarrollar el respectivo análisis de la información recogida.

El protocolo de análisis comprende ocho categorías:

- |          |  |   |
|----------|--|---|
| 1.0 PERC | Percepción sobre la educación inclusiva en la universidad.   |    |
| 2.0 ESC  | El escenario del aula universitaria en la educación inclusiva  |    |
| 3.0 BARR | Barreras relacionadas con la participación de PCDI la educación inclusiva en la universidad.                       |    |
| 4.0 APO  | Apoyos relacionados con la educación inclusiva en la universidad   |    |
| 5.0 ROL  | El rol de diferentes agentes en la educación inclusiva para personas con di en la universidad.                     |   |
| 6.0 BEN  | Beneficios que contribuyeron la educación inclusiva de las personas con di en la universidad.                      |  |
| 7.0 SAT  | Satisfacción del proyecto inclusivo de participación PRINPAR.  |  |
| 8.0 SUG  | Sugerencias de cambio para posteriores experiencias en educación inclusiva en la universidad para personas con DI. |  |

## Categoría 1.0 PERC

### PERCEPCIÓN SOBRE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA UNIVERSIDAD.

SUBCATEGORÍA	PREGUNTAS (P)	DEFINICIÓN	CÓDIGO PARA EL ANÁLISIS	EJEMPLOS
1.1 Concepción personal de la educación inclusiva.	<p>Luego de haber participado en el Proyecto Inclusivo de Participación PRINPAR con el I Curso formativo en “Desarrollo de competencias sociales, digitales y de emprendimiento” para ti:</p> <p>¿Qué es la educación inclusiva? (P1)</p>	<p>Expresa la concepción personal a través de conceptualización o ejemplos referente con la educación inclusiva luego de la aplicación del proyecto PRINPAR.</p>	1.1.1 PERC_EDU-IN_EST_UNI_EF	<p>EF_EST_UNI_02_1_EINF (0:01:03.1): “Para mí la educación inclusiva es aquella que no hace distinción entre alumnos y permite eso, que alumnos con diferentes capacidades puedan estar en el aula con, bueno, como cualquier otro no y que no se les trate diferente ni se les dé un contenido diferente.”</p> <p>EF_EST_UNI_02_1ES (0:01:03.8): “Bueno pues, una educación donde no haya diferencias básicamente, donde todos participemos equitativamente.”</p> <p>EF_EST_UNI_01_3TS (0:01:26.6): “Pues una educación en la que digamos no se excluya a nadie, es decir no se tenga en cuenta ninguna característica de ningún aspecto, ningún requisito</p>

---

digamos para que una persona pueda entrar a la educación, o sea que todo el mundo pueda acceder a ella independientemente de lo que tenga o de que se le atribuya.”

EF\_EST\_UNI\_01\_3TS  
(0:01:26.6): “Pues una educación en la que digamos no se excluya a nadie, es decir no se tenga en cuenta ninguna característica de ningún aspecto, ningún requisito digamos para que una persona pueda entrar a la educación, o sea que todo el mundo pueda acceder a ella independientemente de lo que tenga o de que se le atribuya.”

¿Cree que es posible garantizar el acceso y la participación de personas con DI en la universidad? ¿Por qué?  
(P2)

Comenta su percepción sobre la garantía de participación de las personas con DI en la universidad.

1.1.2 PERC\_GAR\_DI\_UNI\_PROF\_UNI\_EF

EF\_EST\_UNI\_01\_3TS  
(0:02:12.1): “Sí, o sea lo que me sorprende es que no haga, claro es que, claro, no tengo nada más que decir, se tendría que hacer, que hacer efectivo desde ya, no entiendo porque no se hace.”

EF\_EST\_UNI\_02\_1ES  
(0:01:28.7): “yo creo que sí

porque esto es una muestra de que se puede y realmente deberían hacerlo, no sé, deberían a lo mejor pues hacer más proyectos o ver muestras de que es posible.”

EF\_EST\_UNI\_02\_1\_EINF  
(0:02:44.4): “me gustaría que fuera posible garantizar la verdad, ahora mismo no sé si es posible garantizar, porque para entrar a la universidad tienes que acceder por unas pruebas de acceso y estas pruebas de acceso no están adaptadas a ningún tipo de colectivo (...)

EF\_EST\_UNI\_02\_1\_EINF  
(0:04:15.3): Sí, si yo creo que si es posible garantizarlo, porque si hay gente con iniciativa que hace proyectos así como el tuyo, es mucho más posible garantizarles la, la entrada a la universidad y a mí me gustaría que fuera sin necesidad de estos, de este tipo de cursos, pero ojalá lo hagamos un día.

	<p>¿De qué manera cambió tu concepción personal sobre la educación inclusiva de personas con discapacidad intelectual en la universidad?</p>	<p>Comenta el cambio de percepción que ha tenido previa a la experiencia en su participación en el proyecto y luego de este.</p> <p>Las diferencias que puede encontrar antes y después de la experiencia.</p>	<p>1.1.3 INCL_EST_UNI_EF</p>	<p>PERC_CAMB_EDU-</p>	<p>EF_EST_UNI_02_1ES (0:02:05.5): "Pues, a ver yo tenía un buen concepto ya previo, pero sí que ha sido bastante mejor luego a la hora de la verdad, porque ha ido todo bastante fluido, creo que a lo mejor obstáculos que podría pensar que aparecerían, no han sido así, ha sido como todo muy fluido entonces la concepción mía era ya buena, pero ahora es mejor."</p>
<p>1.2 Experiencia con la educación inclusiva en la universidad.</p>	<p>¿Cómo valora la experiencia de tener a compañeros/as con Discapacidad Intelectual en el aula? ¿Por qué? (P4)</p>	<p>Describe cómo valora sobre alguna experiencia relacionada con la educación inclusiva con personas con discapacidad intelectual a través de ejemplificaciones y valoraciones de la misma experiencia.</p>	<p>1.2 .1 PERC_VAL_EDU-IN_EST_UNI_EF</p>		<p>EF_EST_UNI_04_3TS (0:02:25.1): "Yo pensaba que cuando participarían en las actividades ellos tendrían más dificultades para llevar a cabo, según qué actividades, pero no, no fue para tanto o sea tenían alguna pequeña dificultad, pero no era para tanto, no era muy significativa."</p> <p>16. EF_EST_UNI_03_3TS (0:03:20.7): "Bueno, yo creo que ha roto bastante los estereotipos o los prejuicios que podría tener como la, no sé, la idea preconcebida que teníamos todos sobre cómo</p>

podría ser, compartir clases con personas con discapacidad intelectual y nos ha hecho ver la importancia y lo esencial que tendría que ser, facilitar esta educación inclusiva tanto en la educación primaria, secundaria como en la superior”

EF\_EST\_UNI\_02\_1ES  
(0:02:05.5): “Pues, a ver yo tenía un buen concepto ya previo, pero sí que ha sido bastante mejor luego a la hora de la verdad, porque ha ido todo bastante fluido, creo que a lo mejor obstáculos que podría pensar que aparecerían, no han sido así, ha sido como todo muy fluido entonces la concepción mía era ya buena, pero ahora es mejor.”

1.3 La importancia de la educación inclusiva en la universidad.

¿Crees que es importante que las personas con DI participen en cursos formativos inclusivos en la universidad? (P5)

Describe la importancia sobre la participación de personas con discapacidad intelectual en cursos o actividades formativos

1.3.1 PERC\_IMP-PART\_EST\_UNI\_EF

EF\_EST\_UNI\_01\_3TS  
(0:04:48.7): “Yo lo valoro positivamente no creo que haya ningún, ningún problema.”

---

que ofrezca la  
universidad.

EF\_EST\_UNI\_04\_3TS  
(0:02:53.0): “Bueno, lo valoro positivamente, de ellos se puede aprender también.”

EF\_EST\_UNI\_02\_1-EINF  
(0:05:43.1): “La valoro muy positiva, es más a nosotros en las clases que hicimos fueron los más participativos, mucho más que nosotros normalmente en el aula y eso creo que fue muy positivo tanto, bueno hizo que la gente que normalmente no participa en clase también participase y me encantó, sí, sí.”

EF\_EST\_UNI\_02\_1ES  
(0:02:42.8): “lo valoro de forma positiva porque bueno, he comprobado, es un enriquecimiento por ambas partes, es como que tú les aportas y ellos te aportan y queda como compensado, o sea súper positivo.”

**Categoría 2.0 ESC**

**EL ESCENARIO DEL AULA UNIVERSITARIA EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA**



SUBCATEGORÍA	PREGUNTAS (P)	DEFINICIÓN	CÓDIGO PARA EL ANÁLISIS	EJEMPLOS
2.1 El escenario del aula universitaria en el desarrollo de la sesión en un proceso inclusivo.	¿Cómo se desarrolló la sesión en el aula universitaria para personas con DI y personas sin DI en la universidad? (P6)	Describe el inicio de la sesión en el marco del I Curso Formativo para personas con DI.	2.1.1 ESC_INI_Ses-Inc_UNI_EST_UNI_EF	<p>EF_EST_UNI_08_3TS (0:03:18.1): “Bueno, el profesor lo primero que hizo fue presentar a los chicos, después explicó lo que se haría en la clase, explicó la actividad, nos pusimos en grupos, nos repartimos entre todos y así nos podíamos conocer y llevamos a cabo la actividad como una clase normal más.”</p> <p>EF_EST_UNI_01_3TS (0:07:03.8): “que todo el mundo hablara o sea yo creo que lo que quería el profesor era que hubiera ese contacto, que habláramos entre nosotros y que de alguna forma pues se perdiera la vergüenza”</p> <p>EF_EST_UNI_03_3TS (0:07:03.0):</p>

“hizo fue como una introducción de lo que estábamos hablando, haciendo hasta el momento y además utilizó herramientas que creo que podían facilitar el, el participar en el aula con las imágenes el Power Point, lo hizo todo mucho más visual y mucho más claro y más ameno, no sé, más participativo”

Relacionado con la P6

Describe el desarrollo de la sesión en el marco del I Curso Formativo para personas con DI.

2.1.2 ESC\_DES\_Ses-Inc\_UNI\_EST\_UNI\_EF

EF\_EST\_UNI\_01\_3TS

(0:06:08.0): “la llevó normal como la llevaríamos siempre, es decir fue igual que siempre, no hubo ninguna diferencia, eso sí hicimos dinámica y no estamos acostumbrados hacer dinámicas la verdad, pero supongo que también no se espantaran un poco, pero sí.”

EF\_EST\_UNI\_02\_1\_EINF

(0:06:30.0): “Pues eso, entramos en el aula como si estuviéramos en una clase magistral normal y los jóvenes

---

---

que venían del proyecto PRINPAR se pusieron todos juntos que también es normal porque se conoce ellos y después la profesora”

EF\_EST\_UNI\_02\_1\_EINF  
(0:07:47.5):

“les dio un impreso de lo que haríamos a todos los chicos del PRINPAR y así ellos también podrían anticipar lo que tratarían en clase y bueno eso que lo he dicho de las cintas que era como una manera más organizada y más visual de quién tenía que hablar y de quien no.”

“EF\_EST\_UNI\_01\_3TS  
(0:06:37.5): Pues nos dio una ley y la teníamos que analizar, bueno una ley sobre Servicios Sociales, la teníamos que analizar si creíamos que se, que respondíamos una serie de preguntas que nos, que nos,

---

---

bueno que nos puso en la pizarra y eso.”

Relacionada con la P6 Describe cómo se realizó el cierre de la sesión en el marco del I Curso Formativo para personas con DI. 2.1.3 ESC\_CIE-Ses-Inc\_UNI\_EST\_UNI\_EF

¿Cómo valoras la o las sesiones desarrolladas en el aula universitaria? (P8)

Explica la valoración que entrega el desarrollo de las sesiones realizadas en el aula universitaria. 2.1.4 ESC\_EVA-Ses\_EST\_UNI\_EF

EF\_EST\_UNI\_02\_1\_EINF (0:08:40.6): “Las valoro muy positivamente las dos.”

EF\_EST\_UNI\_02\_3TS (0:05:13.0): Muy enriquecedoras o sea muy positivas.

EF\_EST\_UNI\_04\_3TS (0:07:19.6): “Si puedo valorarla por separado, bueno yo valoraría entre siete y siete coma cinco”

¿Qué recomendaciones entregaría para que se desarrolle una sesión Describe las recomendaciones para el desarrollo de la 2.1.5 ESC\_REC-Ses\_EST\_UNI\_EF

EF\_EST\_UNI\_02\_1\_EINF (0:09:18.7): “Pues yo recomendaría una tipología de

inclusiva en la sesión inclusiva en  
universidad? (P9) personas con DI

clases más dinámicas, pero en general eh, ya no solo, ya no solo para, para que pudieran seguir mejor la clase las personas con, con algún tipo de discapacidad sino para el mejor aprendizaje de cualquier alumno de la universidad.”

EF\_EST\_UNI\_02\_3TS  
(0:05:24.8): “Formación a los profesores.”

EF\_EST\_UNI\_04\_3TS  
(0:08:14.2): “Que se reciclara, que se reciclara, que tuviera una pequeña formación sobre ese colectivo porque cada vez va siendo, va siendo más los chicos que se están, que la universidad está abriendo puertas a todo el mundo”

¿Qué diferencias existieron de una clase que recibe regularmente y la sesión que desarrolló

Describe las diferencias existentes entre una sesión que regularmente reciben a una sesión inclusiva

2.1.6  
In\_EST\_UNI\_EF

ESC\_DIFE\_Sesreg\_Ses-

EF\_EST\_UNI\_02\_1\_EINF  
(0:09:52.9): No

---

en conjunto con personas con DI? (P10) en el marco del curso formativo para personas con DI.

EF\_EST\_UNI\_02\_3TS  
(0:05:39.0): “O sea poca diferencia, pero creo que más, es que también depende de la asignatura”

EF\_EST\_UNI\_08\_3TS  
(0:06:20.9): Sólo la explicación de la actividad del principio porque a ver es normal, explicó un poco de lo que iba el temario porque no habían seguido pues todo el hilo de los temarios anteriores y eso, por lo demás fue todo normal, con normal me refiero a lo habitual quiero decir.”

¿Qué dificultades encontraste en el desarrollo de la sesión? (P11) Explica las dificultades que se presentaron durante la o las sesiones del I Curso Formativo del proyecto PRINPAR.

2.1.7 ESC\_DIF\_Ses-In\_EST\_UNI\_EF

EF\_EST\_UNI\_03\_3TS  
(0:13:20.3): “Bueno, yo creo que la mayor dificultad fue a la primera, más que nada porque no nos conocíamos y claro, evidentemente pues todo el mundo al principio o casi todo el mundo, yo, por ejemplo tienes como más vergüenza y es un poco más difícil trabajar

en equipo con personas que todavía no tienes esa confianza”

EF\_EST\_UNI\_02\_1\_EINF  
(0:10:22.0): “Dificultades, ninguna, sí que había alguna persona que era más reacia a hablar en algún momento, pero yo creo que tampoco es porque tuvieran algún tipo de discapacidad sino porque cualquier persona con un grupo nuevo de gente muchas veces no le apetece hablar”

EF\_EST\_UNI\_04\_3TS  
(0:10:43.6): No, no hubo dificultades.

EF\_EST\_UNI\_08\_3TS  
(0:06:48.9): “Lo que te he comentado antes, que era un poco difícil de entender”

---

¿Qué estrategias utilizó el profesor para	Explica las estrategias que empleó el o la	2.1.8 ESC ESTR_Ses-IN_UNI_EST_UNI_EF	EF_EST_UNI_08_3TS (0:04:18.3): “Sí, les dio, bueno
---	--	--------------------------------------	---

---

desarrollar la sesión docente en el con jóvenes con DI y desarrollo de las jóvenes sin DI? (P7) sesiones.

me fijé en que les dio mucho la oportunidad de hablar porque claro es normal que eran mucho más, era un grupo más pequeño que nosotros entonces él les dio la oportunidad de hablar”

EF\_EST\_UNI\_04\_3TS  
(0:06:41.6): “Sí, en grupos, en diferentes grupos pequeños.”

EF\_EST\_UNI\_04\_3TS  
(0:06:51.8): “Actividad, actividad para que pudiéramos interactuar entre nosotros”

EF\_EST\_UNI\_02\_3TS  
(0:04:35.0): “Hizo una explicación diferente a la que estamos acostumbrados”

2.2 Estrategias metodológicas utilizadas en el escenario del aula universitaria durante

¿Las estrategias utilizadas por el profesor universitario permitieron que interactúes con el estudiante con DI en el

Expone las estrategias usadas por el o la docente que permita interactuar al estudiante

2.1.9 PCDI\_EST\_UNI\_EF

ESC ESTR\_Ses\_INT-

EF\_EST\_UNI\_02\_1\_EINF  
(0:11:07.7): “Los grupos estos que hizo de, bueno los grupos que hizo para hacer las actividades eran interactivos,



la sesión en un aula universitaria? universitario con los  
proceso inclusivo (P12) estudiantes del I  
Curso Formativo,  
personas con DI.

todas las preguntas la  
teníamos que poner en común  
y teníamos que hablar sobre  
experiencias propias, hablando  
de sentimientos”

EF\_EST\_UNI\_08\_3TS  
(0:07:31.7): “Sí porque nos  
puso en grupos pequeños y  
eso pues fomentó que nos  
pudiéramos hablar y conocer.”

### Categoría 3.0 BARR

#### BARRERAS RELACIONADAS CON LA PARTICIPACIÓN DE PERSONAS CON DI EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA UNIVERSIDAD.

3.1 Barreras para la participación de personas con DI en la universidad. ¿Cree que existen dificultades o barreras para que las personas con DI participen en la universidad? ¿Cuáles son estas dificultades? (P13)

Expone las barreas que significan una dificultad para la participación de las personas con DI en la universidad.

3.1.1 BARR\_PART-UNI\_EST\_UNI\_EF

EF\_EST\_UNI\_02\_1\_EINF  
(0:12:38.9): “Depende de la  
asignatura y de cómo la trate el  
profesor yo creo, en una  
asignatura que sea muy, muy  
teórica yo creo que pueden  
encontrar una barrera más  
fuerte que, que con una  
asignatura que sea más  
dinámica y práctica.”

EF\_EST\_UNI\_08\_3TS  
(0:08:09.2): “Pues supongo  
que sí sobre todo por la

3.2 Barreras de tipo social para la participación de personas con DI en la universidad.

¿Cree que existan dificultades o barreras de tipo social para que las personas con DI participen en la educación inclusiva en la universidad? (P14)

Expone las barreras de tipo social que pueden significar una limitación en el proceso inclusivo para las personas con DI.

3.2.1 BARR\_SOC\_PART-UNI\_EST\_UNI\_EF

formación del profesorado y del alumnado”

EF\_EST\_UNI\_02\_1\_EINF  
(0:13:04.8): “Más que el contenido la manera de impartirlo, sí, porque a veces nos cuesta hasta a nosotros de entender lo que se nos está explicando”

EF\_EST\_UNI\_02\_1\_EINF  
(0:13:24.6): “Por lo que he visto, con la experiencia de clase, no, es decir la gente tiene, tiene una idea preconcebida de, de este colectivo, pero me han sorprendido muy gratamente cuando se han encontrado con ellos en el aula y no, no ha habido ni caras raras, ni distinciones, ni las separaciones”

EF\_EST\_UNI\_04\_3TS  
(0:11:58.7): “Barreras, pudieran haber barreras sociales cuando interactúen con los compañeros, pero yo ahora mismo no creo, no, no, no creo que sea tan, quizás en algún caso en concreto pero en

---

3.3 Barreras informativas para la participación de personas con DI en la universidad.	¿Cree que existen dificultades o barreras informativas para que las personas con DI participen en la educación inclusiva en la universidad? (P15)	Expone las barreras de tipo informativa en la participación de personas con DI relacionada con: i) el alcance de la información para la formación en el contexto universitario, ii) la accesibilidad a la información que se maneja en el ámbito universitario, por ejemplo, lectura fácil.	3.3.1 BARR_INFO_PART-UNI_EST_UNI_EF	general yo creo que la gente es bastante integrante o sea es bastante inclusiva no sé, a mi vista.”
3.4 Otras barreras.	Aparte de las barreras que ha mencionado ¿cree que existe alguna otra barrera importante para que las personas con discapacidad intelectual participen en la universidad? de las que has mencionado ¿cuál es la más importante? (P16)	Comenta otros tipos de barreras que dificultan la participación de personas con DI.	3.4.1 BARR_AUTO_PART-UNI_EST_UNI_EF	EF_EST_UNI_03_3TS (0:18:59.1): “Sí, si también, lo que te comentaba antes, la falta de coordinación entre eso, asociaciones o grupos de trabajo o instituciones y la propia universidad o los cursos formativos creo que tiene que coordinarse más y fomentar esta participación.”
			BARR_AUTO_PART-	EF_EST_UNI_04_3TS (0:14:38.1): Yo podría mencionar la personal, la que tengan los chicos, la barrera que se pongan ellos, si ellos se han dispuesto a romper con esa barrera, quizás tendrán más oportunidades de las que ellos creen que tendrían, esa es la barrera principal.

Relacionada con la P16	Comenta como una barrera, el desconocimiento del colectivo, personas con DI.	3.4.2 BARR_DESC-PROF UNI_EST_UNI_EF	_PART-	EF_EST_UNI_01_3TS (0:14:01.1): “Bueno, otra no se me viene a la mente, pero a destacar pues eso el miedo de los profesores a dar una clase distinta o a ajustarse digamos de alguna forma porque, porque piensa que quizás pues será, será más difícil y eso, creo que eso podría ser una barrera muy importante.”
------------------------	--	--	--------	---

### Categoría 4.0 APO

#### APOYOS RELACIONADOS CON LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA UNIVERSIDAD

SUBCATEGORÍA	PREGUNTAS (P)	DEFINICIÓN	CÓDIGO PARA EL ANÁLISIS	EJEMPLOS
4.1 Apoyo de permanencia en la educación inclusiva en la universidad.	17. ¿Qué tipo de apoyo cree que es importante para el proceso inclusivo de personas con DI en la universidad? (P17)	Comenta el apoyo que necesita una persona con discapacidad intelectual con su participación en la educación universitaria.	4.1.1 APO_TIP_PART-UNI_EST_UNI_EF	EF_EST_UNI_01_3TS (0:14:43.0): “Pues quizás ver, digamos ver que hay más personas digamos con discapacidad intelectual pues en la universidad”  EF_EST_UNI_08_3TS (0:10:15.0): “Creo que es importante tipo labor que estamos haciendo, tener un mentor creo que sería algo

---

importante para una persona que es recién llegada a la universidad”

EF\_EST\_UNI\_02\_3TS  
(0:09:31.6): Pues el apoyo emocional y también el apoyo educativo.

4.2 Apoyo de la familia	¿Cree que el apoyo de la familia es importante para la participación de las personas con DI?  Si la respuesta es positiva  ¿Qué tipo de apoyo cree que puede dar la familia de las personas con DI?  Si la respuesta es negativa  ¿Por qué? (P18)	Explica la importancia del apoyo de la familia de la persona con discapacidad en la participación en la educación superior y especifica el apoyo a través de ejemplos o menciones.	4.2.1 APO_FAM_PART-UNI_EST_UNI_EF
Relacionado con la P14		Explica el apoyo de tipo emocional por parte de la familia referente el acceso a una educación universitaria.	4.2.2 APO_FAM-EM_PART-UNI_PCDI_EI

EF\_EST\_UNI\_03\_3TS  
(0:22:29.2): “Claro, si, si, sin duda, yo creo que la familia y la percepción que la familia tiene sobre, sobre una persona influye directamente sobre su auto percepción y su autoestima, yo creo que si una familia tiene las expectativas altas en una persona pues influye muy positivamente en su desarrollo, en su participación en general”

EF\_EST\_UNI\_02\_3TS  
(0:09:53.4): “Crear en las capacidades de su hijo, ayudarlo, no ponerle dificultad en plan, como darles un mensaje de, tienes una discapacidad no puedes ir a la

---

universidad, no, sino tiene que ser todo lo contrario, apoyarles a seguir los sueños, si una persona con discapacidad intelectual quiere ir a la universidad pues que la familia le apoye, que le de los recursos necesarios todo eso.”

### Categoría 5.0 ROL

#### EL ROL DE DIFERENTES AGENTES EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA PARA PERSONAS CON DI EN LA UNIVERSIDAD.

SUBCATEGORÍA	PREGUNTAS (P)	DEFINICIÓN	CÓDIGO PARA EL ANÁLISIS	EJEMPLOS
5.1	El rol de la universidad. ¿Qué rol debe tener la universidad con el proceso inclusivo de personas con discapacidad intelectual? (P19)	Explica la función que realiza la universidad en el proceso inclusivo para estudiantes con discapacidad intelectual, después del desarrollo del proyecto PRINPAR	5.1.1 IN_EST_UNI_EF ROL_PART-UNI_EDU-	EF_EST_UNI_02_3TS (0:10:32.4): “Pues ser universal o sea dar acceso a todo el mundo.”  EF_EST_UNI_02_1_EINF (0:16:48.2): ¡Hombre! pues mente abierta básicamente, mente abierta y que, bueno, que sean estudiantes, unos estudiantes más.”  EF_EST_UNI_04_3TS (0:16:58.1): “Integrante, inclusiva y abierta, porque la universidad debe ser abierta a todos”

<p>5.2 El rol del estudiante universitario ¿Qué rol desempeñó como estudiante universitario sin DI siendo compañero de personas con DI en la misma aula? (P20)</p>	<p>Enuncia bajo su percepción el rol o función que la persona con DI tiene en el contexto universitario.</p>	<p>5.2. 1ROL_EST-UNI_EDU-IN_EST_UNI_EF</p>	<p>EF_EST_UNI_04_3TS (0:17:32.3): “hacerlos participar sobre todo en la actividad y si no quieren participar no pasa nada, se les respeta, pero sobre todo eso, hablar, dialogar con ellos.”</p> <p>EF_EST_UNI_02_1_EINF (0:17:06.2): “Pues compañero de clase, así tal cual, no sé, todos estuvimos, el ambiente fue más o menos igual que cualquier otra clase en la que no, en la que no estaban ellos anteriormente, no, no vi ningún cambio exagerado la verdad.”</p> <p>EF_EST_UNI_03_3TS (0:23:36.1): “Pues, bueno intenté, bueno es que entre todas intentamos, no sé, como llevar un poco la dinámica para facilitar pues eso, dar un ambiente agradable, un ambiente poco más, no sé, informal que permitiera estar cómodos y participar y promover un poco el diálogo”</p>
--	--	--	---

## Categoría 6. 0 BEN

### BENEFICIOS QUE CONTRIBUYERON LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DE LAS PERSONAS CON DI EN LA UNIVERSIDAD.

SUBCATEGORÍA	PREGUNTAS (P)	DEFINICIÓN	CÓDIGO PARA EL ANÁLISIS	EJEMPLOS
6.1 Beneficios de la educación inclusiva de las personas con DI para la universidad.	¿Qué beneficios cree que obtuvo la universidad como Institución con el proceso inclusivo a través del I Curso Formativo para personas con DI? (P21)	Explica los beneficios que obtuvo la universidad al ser inclusiva para personas con DI a través del I Curso Formativo para las personas con DI.	6.1.1 BEN_UNI_EDU-IN_EST_UNI_EF	EF_EST_UNI_02_1_EINF (0:17:34.2): “Pues yo creo que por una parte cayeron mitos de pensar que estas personas no podrían estar en una clase ordinaria, porque son perfectamente capaces”  EF_EST_UNI_02_3TS (0:11:10.5): “Ver que hay una diversidad de personas, de que todo el mundo tiene derecho a la educación y que haciendo estos proyectos puedes acabar con las barreras sociales las que impiden que personas con discapacidad intelectual tengan acceso a la universidad.”
	Relacionada con la P21	El beneficio se centra en mayor acogida de la universidad por ser de tipo inclusiva.	6.1.2 BEN_UNI_ACOG_EST_UNI_EF	EF_EST_UNI_02_1_EINF (0:17:34.2): “por otra parte si se sabe que la universidad ha participado en



---

proyectos así, también les daban la publicidad supongo”

EF\_EST\_UNI\_01\_3TS  
(0:17:24.6): “Es decir, digamos que queda muy bien como universidad decir, nosotros la Universidad de Girona somos tan diversos que incluso apoyamos proyectos de estas características, yo creo que socialmente está muy bien visto, luego ya a ver cómo lo apoyan.”

EF\_EST\_UNI\_01\_3TS  
(0:16:20.0): “Bueno es lo que digo, que estaba como un poco que tenía miedo de cagarla o que se sintiera mal y claro, la verdad que estaba con un poco de, calculando lo que decía, midiendo como decía y entonces creo que no es el mejor rol, pero claro es que no, no sé me daba miedo decir algo que no, que les hiciera sentir mal o algo.”

---

6.2 Beneficios de la educación inclusiva de las personas con DI para los estudiantes universitarios

¿Qué beneficios obtuviste del proceso inclusivo que se llevó en el aula universitaria con personas con DI? (P22)

Describe los beneficios que recibió el estudiante universitario luego de la aplicación del I Curso Formativo para personas con DI.

6.2.1 BEN\_EST-UNI\_EDU-IN\_EST\_UNI\_EF

EF\_EST\_UNI\_02\_1\_EINF  
(0:18:22.4): Sí, sí, sí, no la verdad es que aprendí mucho también de sus experiencias de, de lo que contaron y eso y fueron muy participativos, a mí me encantó.

EF\_EST\_UNI\_08\_3TS  
(0:13:38.0): “Bueno, conocer otro tipo de, de educación, conocer a personas y sobre todo quitarme los prejuicios y las limitaciones que les ponía a las personas”

EF\_EST\_UNI\_03\_3TS  
(0:25:39.5): “Pues como te comentaba anteriormente he cambiado mucho la percepción que tenía sobre la educación inclusiva y ahora soy mucho más consciente de la importancia que tiene que tener y sobre lo invisibilizado que está y sobre que tenemos que trabajar todavía mucho”

---

<p>6.3 Otros beneficios de la educación inclusiva para las personas con DI en la universidad.</p>	<p>¿Qué otro beneficio cree que se obtuvo de la educación inclusiva de las personas con DI en la universidad a través del I Curso Formativo del Proyecto Inclusivo de Participación PRINPAR? (P23)</p>	<p>Explica otros beneficios que se pudo obtener relacionado con la educación inclusiva de personas con DI. Beneficio relacionado con la formación de los participantes.</p>	<p>6.3.1 BEN_OTROS _EDU-IN_EST_UNI_EF</p>	<p>EF_EST_UNI_08_3TS (0:15:00.6): “tiene experiencia y es una formación más y lo mismo que el resto de personas que supongo que tienen prejuicios y que es difícil quitárselos cuando no tienes experiencia en ese ámbito.”</p>
				<p>EF_EST_UNI_03_3TS (0:27:10.4): “Bueno, también creo que las personas con discapacidad intelectual que han participado pueden haber también enriquecido mucho con este proyecto, creo que también ha influido en su, bueno en su percepción sobre la universidad, en su autopercepción también”</p>
				<p>EF_EST_UNI_04_3TS (0:18:28.7): “Si creo que la gente se está volviendo más sensibilizada, está siendo más sensibilizada sobre el tema o sea se está dando a conocer</p>

---

mucho y entonces eso es positivo, da buena imagen.”

### Categoría 7.0 SAT

#### SATISFACCIÓN DEL PROYECTO INCLUSIVO DE PARTICIPACIÓN, PRINPAR

SUBCATEGORÍA	PREGUNTAS (P)	DEFINICIÓN	CÓDIGO PARA EL ANÁLISIS	EJEMPLOS
7.1 Satisfacción del desarrollo del proyecto PRINPAR	De la información que se ha entregado: ¿Qué opina sobre la propuesta del Proyecto Inclusivo de Participación, PRINPAR, para personas con DI? (P31)	Explica su opinión sobre el proyecto PRINPAR.	7.1.1 SAT_DES_PRO_PRINPAR_EST_UNI_EF	EI_EST_UNI_01_1EINF (0:22:19.3): “Pienso que lo importante de este proyecto es la sensibilización de los alumnos de la universidad”  EI_EST_UNI_01_1ES (0:18:59.0): “¡Ay! me encanta, me encanta porque eso es lo que yo quiero, la normalización de la educación inclusiva y si hay proyectos como este que ayudan a ese objetivo eso es maravilloso, yo todo lo que sea normalizar las cosas que no están bien aceptadas por la sociedad me gusta.”  EI_EST_UNI_02__1ES (0:23:42.0): Yo creo que está súper bien y que debería expandirse más.

¿Cómo valoras el desarrollo del Proyecto Inclusivo de Participación PRINPAR que se llevó en la Facultad de Educación y Psicología en la Universidad de Girona?  
¿Existe alguna otra actividad que llevó a cabo en el PRINPAR?  
¿Cómo lo valora? (P26)

Explica su nivel de satisfacción del I Curso Formativo del proyecto PRINPAR. En caso de haber participado en otro proceso de PRINPAR explica su nivel de satisfacción.

7.1.2 SAT\_VAL-NIVEL\_EST\_UNI\_EF

EI\_EST\_UNI\_02\_3TS  
(0:16:32.9): “Una oportunidad para todo mundo, o sea y más con personas discapacitadas, de que ellos tengan la oportunidad de ir y sentarse a una clase de la universidad y también de los propios alumnos de la universidad de ver que todo mundo puede llegar a la universidad, de que todo mundo tiene ese derecho que es un derecho humano pues esto ya.”

EF\_EST\_UNI\_01\_3TS  
(0:24:03.1): “Pues yo lo valoro muy positivamente, es decir es muy necesario que hayan proyectos de este tipo y que se impulse y se trabaje para que algún día pues se llegue al objetivo digamos, creo que es muy necesario.”

EF\_EST\_UNI\_08\_3TS  
(0:19:12.3): “Muy positivo por todo lo que nos aportado a todos los que hemos podido participar.”

---

---

EF\_EST\_UNI\_02\_3TS

(0:16:18.2): “Pues positiva porque, no sé, me han gustado las dos.”

EF\_EST\_UNI\_04\_3TS

(0:27:25.7): “Muy positivamente, sí, muy positivamente, ha estado muy bien, me lo he pasado bien, ha sido agradable, hemos aprendido tanto en las aulas como fuera del aula y ha estado muy bien.”

EF\_EST\_UNI\_08\_3TS

(0:19:23.3): Sí, bueno durante la semana quedamos con los alumnos PRINPAR y nos vemos un rato y charlamos como compañeros de la universidad más y me es satisfactorio poder hablar con ellos y ver que tienen una vida como el resto de personas y que no, que no son de otro planeta.”

---

---

Expone su 7.1.3 SAT\_CONT-PRINPAR\_EST\_UNI\_EF  
satisfacción  
relacionada con los  
contenidos tratados  
en la o las sesiones  
del I Curso Formativo  
con jóvenes con DI.

EF\_EST\_UNI\_01\_1ES  
(0:26:41.6): “O sea como  
temáticas formales yo creo que  
aprendimos hacer trabajo en  
equipo, a cómo hay que  
hacerles saber hablar, a saber  
escuchar también con el tema  
del debate y lo valoro súper  
positivamente”

EF\_EST\_UNI\_02\_1ES  
(0:19:39.6): “fue interesante la  
verdad, por ejemplo la segunda  
sesión sí que era como más  
personal digamos, era una  
historia y tal, entonces bueno,  
tampoco da para mucho, pero

la primera sesión que hablamos de la eutanasia pues ver diferentes perspectivas”

### Categoría 8.0 SUG

#### SUGERENCIAS DE CAMBIO PARA POSTERIORES EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA UNIVERSIDAD PARA PERSONAS CON DI.

SUBCATEGORÍA	PREGUNTAS (P)	DEFINICIÓN	CÓDIGO PARA EL ANÁLISIS	EJEMPLOS
8.1 Sugerencias de cambios luego de la aplicación del proyecto PRINPAR	¿Qué sugerencias o situaciones de cambio usted cree que debe realizarse para mejorar esta experiencia inclusiva para personas con discapacidad intelectual en la universidad? (P27)	Entrega sugerencias de cambio para futuras experiencias en la educación inclusiva para personas con DI.	8.1.1 SUG_POST-PROY_EST_UNI_EF	EF_EST_UNI_02_1_EINF (0:21:04.0): “No, no, no, es que, bueno, es que por lo que sé es genial, tiene la oportunidad de tener un, un pequeño trocito de cada, de cada grado que también es importante porque pueden saber la rama que les gusta más dentro de la Facultad de Educación y Psicología que trata muchísimos ámbitos”



---

¿Crees que deberían ofertarse cursos formativos para personas con DI en la universidad donde personas con DI y personas sin DI se encuentren en la misma aula? ¿por qué? (P28)

¿Crees que la universidad debería implementar dentro de su oferta educativa los

Explica si es pertinente ofertar cursos formativos inclusivos para personas con DI en el contexto universitario.

8.1.2 SUG\_OFE\_CUR-FOR\_EST\_UNI\_EF

EF\_EST\_UNI\_01\_3TS  
(0:17:59.6): “Pues que me di cuenta de que me falta mucho para aprender, que no sé básicamente casi nada y que eso, que existen miedos que se deben trabajar.”

EF\_EST\_UNI\_03\_3TS  
(0:32:16.2): “A ver, yo creo que sería más interesante ampliarlo un poco de alguna sesión más”

EF\_EST\_UNI\_02\_1\_EINF  
(0:22:36.6): Sí, totalmente, porque les dan la oportunidad que hasta ahora no creían posible.”

EF\_EST\_UNI\_01\_3TS  
(0:22:31.8): “Sí, creo que es necesario, es decir igual que lo que hemos hecho en el aula se puede hacer en cualquier otro lugar entonces no hay ningún problema.”

---

cursos formativos para  
personas con DI? ¿Por  
qué? (P29)



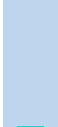





---

## Anexo 14

### *Protocolo de análisis para la codificación de la entrevista final a personas con discapacidad intelectual*

A continuación, se presenta el protocolo de análisis para la codificación de la entrevista inicial realizada a profesores universitarios que participaron en el proyecto piloto. Para el protocolo se especifica las categorías, subcategorías, la definición, códigos y ejemplos, que permitan desarrollar el respectivo análisis de la información recogida.

El protocolo de análisis comprende seis categorías:

- |          |  |   |
|----------|--|---|
| 1.0 PERC | Percepción sobre la educación inclusiva en la universidad  |    |
| 2.0 ESC  | El escenario del aula universitaria en la educación inclusiva  |    |
| 3.0 BARR | Barreras relacionadas con la participación de PCDI la educación inclusiva en la universidad.                       |    |
| 4.0 APO  | Apoyos relacionados con la educación inclusiva en la universidad   |    |
| 5.0 ROL  | El rol de diferentes agentes en la educación inclusiva para personas con di en la universidad.                     |   |
| 6.0 BEN  | Beneficios que contribuyeron la educación inclusiva de las personas con di en la universidad.                      |  |
| 7.0 SAT  | Satisfacción del proyecto inclusivo de participación PRINPAR.  |  |
| 8.0 SUG  | Sugerencias de cambio para posteriores experiencias en educación inclusiva en la universidad para personas con DI. |  |

## Categoría 1.0 PERC

### PERCEPCIÓN SOBRE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA UNIVERSIDAD

SUBCATEGORÍA	PREGUNTAS (P)	DEFINICIÓN	CÓDIGO PARA EL ANÁLISIS	EJEMPLOS
1.1	Concepción personal de la educación inclusiva.	Expresa la concepción personal a través de conceptualización o ejemplos referente con la educación inclusiva después de la aplicación del programa.	1.1.1 PERC_EDU-IN_PCDI_UNI_EF	<p>EF_PCDI_12 (0:01:17.3): “era ayudarnos a todas las personas con discapacidad o mejor decir diversidad intelectual porque es un nombre más bonito, bueno para mi eh y las personas con discapacidad o diversidad porque así podemos también ellos pueden aprender cosas de nosotros que a nosotros nos cuesta y ellos también pueden aprender un poco que hay gente de todos tipos, tanto intelectual como físicamente que no puedan caminar o con otros tipos de discapacidad o diversidad que hay muchos tipos a personas y que todas podemos aprender de nosotros”</p> <p>EF_PCDI_10 (0:00:38.8): “Pues una manera de ayudarnos, ayudar para un buen trato a la gente, en este</p>

---

¿Crees que es posible que las personas con DI como tú pueden formarse en la universidad? ¿Por qué? (P2)

Comenta su percepción sobre las oportunidades y/o posibilidades de acceso que pueden tener las personas con DI en el ámbito universitario.

1.1.2 PERC\_POS\_EDU-UNI\_PCDI\_EF

caso la gente con discapacidad que no sean aislados.”

EF\_PCDI\_08 (0:00:48.0): “Pues no dejándolo de lado y sabiendo que el otro”

EF\_PCDI\_14 (0:00:52.6): “La inclusión es empezar a, a entrar en la sociedad las personas con discapacidad y que no, nos sentimos o sea apartados de, de la sociedad.”

EF\_PCDI\_10 (0:01:02.2): “Sí, porque es una manera de romper tópicos, pues tú tienes discapacidad para trabajar y no puede ser así.”

EF\_PCDI\_12 (0:02:36.1): “Sí yo creo que sí”

EF\_PCDI\_08 (0:01:07.8): “Sí que pueden y porque pues son personas igual que las otras, aunque tengan una deficiencia o una discapacidad, también pueden, tienen derecho.”

	<p>¿De qué manera cambió tu concepción personal sobre tu participación en la educación universitaria? ¿qué diferencias puedes identificar? (P3)</p>	<p>Explica el cambio de concepción sobre la educación universitaria luego de su participación en el proyecto.</p>	<p>1.1.3 PERC_CAM_EDU-UNI_PCDI_EF</p>	<p>EF_PCDI_08 (0:01:32.1): “Porque nunca pensé que lo podría haberlo hecho y eso me ha dado fuerzas para poder querer estudiar en la universidad.”</p>
<p>1.2 Experiencia con la educación inclusiva en la universidad.</p>	<p>¿Cómo valoras la experiencia de compartir el aula y aprendizajes con compañeros/as universitarios sin DI? ¿Por qué? (P4)</p>	<p>Expone de qué manera valora la experiencia de compartir un aula y aprendizajes con estudiantes universitarios.</p>	<p>1.2.1 PERC_EVA_EDU-UNI_PCDI_EF</p>	<p>“EF_PCDI_08 (0:02:20.8): Pues que está bien, porque así nosotros aprendemos de ellos y ellos de nosotros.”</p> <p>EF_PCDI_14 (0:03:14.2): “Muy buena, porque pienso que te pueden, te puedan ayudar en todo lo que tú necesites o te haga falta.”</p>
<p>1.3 La importancia de la educación inclusiva en la universidad.</p>	<p>¿Crees que es importante que las personas con DI participen en cursos formativos inclusivos en la universidad? (P5)</p> <p>¿Crees que es importante que las personas con DI puedan participar en el</p>	<p>Explica claramente la importancia sobre la participación de personas con discapacidad intelectual en cursos o actividades formativos que ofrezca la universidad.</p>	<p>1.3.1 PERC_IMP-PART_PCDI_EF</p>	<p>EF_PCDI_10 (0:02:37.5): “Sí, porque como diría es una manera de indicarnos cómo son los futuros educadores, maestros y todo”</p> <p>EF_PCDI_14 (0:03:35.5): “Porque así entras en el mundo, bueno en este caso de la universidad no, y en cierto</p>

aula universitaria?  
(P31)

modo también si piensas en hacer, hacer una carrera pues decir, ¡ostras! no quiero o sí quiero, me gustaría hacer eso no.”

### Categoría 2.0 ESC

#### EL ESCENARIO DEL AULA UNIVERSITARIA EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

SUBCATEGORÍA	PREGUNTAS (P)	DEFINICIÓN	CÓDIGO PARA EL ANÁLISIS	EJEMPLOS
2.1 El escenario del aula universitaria en el desarrollo de la sesión en un proceso inclusivo	En general: ¿cómo se desarrollaron las sesiones que se llevaron en el aula universitaria? (P7)	Explica cómo se desarrolló la sesión en el aula universitaria. Actividades, uso de materiales, entre otros.	2.1.1 ESC_DES_CL_Ses_PCDI_EF	EF_PCDI_08 (0:07:12.9): “Pues porque hicimos unos grupos, entonces nosotros escogimos un tema y cada uno escogió un tema y tuvo que decir porque pensaba esto o porque era esto, y después lo planeamos en clase pues al día, al mes, a la semana siguiente hicimos un kahoot.”
	¿La información entregada en las sesiones fueron accesibles o fáciles de comprender? (P8)	Explica si la información entregada por la o el profesor en las sesiones de clase fueron accesibles.	2.1.2 ESC_INFO-ACCES_Ses_PCDI_EF	EF_PCDI_12 (0:16:39.0): Sí, sí EF_PCDI_08 (0:07:39.3): Sí. EF_PCDI_14 (0:09:38.3): “Pues por ejemplo cuando nos pusieron o sea en las hojas, que, o sea las explicaciones ya

<p>2.2 Estrategias metodológicas utilizadas en el escenario del aula universitaria durante la sesión en un proceso inclusivo</p>	<p>¿Las estrategias o actividades utilizadas por el profesor permitieron que interactúes con los estudiantes universitarios sin DI en el aula universitaria? ¿qué actividades utilizaron? (P7)</p>	<p>Describe las estrategias metodológicas empleadas por la o el profesor en las sesiones de clase en el marco del I Curso Formativo del proyecto PRINPAR para incrementar la interacción entre los participantes.</p>	<p>2.2.1 ESC ESTR-MET-INT_Ses_PCDI_EF</p>	<p>fueron buenas por sí sola y yo entendí bien el concepto de lo que quería decir.”</p> <p>EF_PCDI_08 (0:03:39.5): “Algunas había en grupo y otras eran con una persona o dos y otras eran solos, nosotros solos, a mí me gusta más con gente de la universidad.”</p> <p>EF_PCDI_14 (0:04:12.1): “los profesores te ayudan mucho, las, o sea los alumnos también te ayudaron, había un buen ambiente y bueno en general a mí me encantó.”</p> <p>Entrevistadora_1 (0:09:32.2): “Sí, en conjunto.”</p>
<p>Relacionada con la P7</p>	<p>Expone las estrategias metodológicas empleadas en las sesiones. Actividades o dinámicas de apoyo para el desarrollo de la sesión</p>	<p>Describe las estrategias metodológicas empleadas en las sesiones. Actividades o dinámicas de apoyo para el desarrollo de la sesión</p>	<p>2.2.2 ESC ESTR-MET-CL_Ses_PCDI_EF</p>	<p>EF_PCDI_08 (0:06:46.5): “Pues, el primer día hicimos el kahoot”</p> <p>EF_PCDI_14 (0:08:31.4): “Pues en el tema de las dinámicas, las presentaciones, el tema que me gustó mucho</p>



---

2.3 Evaluación del escenario del aula en el desarrollo de la/las sesiones

¿Cómo valoras al profesorado que ha realizado las sesiones inclusivas? ¿ha sido adecuado? (P9)

Explica la valoración que entrega sobre la función del profesorado durante las sesiones.

2.3.1 ESC\_EVA-PROF\_PCDI\_EF

que fue muy original por ejemplo cuando nos pusieron música y nos presentaron eso fue, fue muy bueno.”

EF\_PCDI\_08 (0:04:31.7): Sí, sí.

Entrevistadora\_1 (0:04:33.4): ¿Por qué crees que han sido adecuadas?

EF\_PCDI\_08 (0:04:35.7): “Pues, porque si había alguien que no la entendía, se lo hacía más fácil o se lo hacían, no lo hacían hacer a todos, pero se lo hacían más fácil para otra, para gente que no podía, o le costaba leer o le costaba escribir, así era más visual y más fácil”

EF\_PCDI\_14 (0:06:15.3): “Adecuado, muy bueno, porque ha sido muy simpático, ha sido empático con nosotros, nos ha entendido si teníamos algún

¿Cómo valoras el tiempo dedicado a las distintas actividades? ¿ha sido suficiente para conseguir los objetivos del programa? (P10)

Explica la valoración sobre el tiempo designado a las diferentes actividades en el marco del Proyecto, relacionados con el curso formativo, las tutorías, la mentoría, evaluación de clases, entre otras.

2.3.2 ESC\_EVA-TIEM-PROY\_PCDI\_EF

problema ha estado ahí y ya está.”

EF\_PCDI\_10 (0:03:38.4): Correcto.

EF\_PCDI\_12 (0:12:45.7): “No, estaban bien”

EF\_PCDI\_14 (0:06:41.9): “ha sido suficiente.”

¿Los espacios donde se ha realizado la formación? ¿han facilitado el desarrollo correcto de las sesiones? (P11)

Explica la valoración sobre los espacios donde se desarrollaron las sesiones y si este fue adecuado.

2.3.3 ESC\_EVA-ESP-PROY\_PCDI\_EF

EF\_PCDI\_08 (0:05:45.2): “Sí, algunos sí, algunos eran más grandes otros más pequeños, pero sí, sí que ha estado bien.”

EF\_PCDI\_12 (0:13:14.2): “Muy agradable”

EF\_PCDI\_14 (0:07:07.9): “Buena, porque fue un, un espacio grande, bueno algunas aulas eran pequeñitas y no se cabía mucho, pero en general fueron buenas.”

EF\_PCDI\_14 (0:07:26.0):  
 “Bueno, allá en la biblioteca no lo puedo opinar porque no estado, pero en el deporte pues muy bien, porque por ejemplo donde hicimos zumba era grande, donde de esto era un patio que sí cabía todo y no estábamos todos ahí”

¿Cómo valoras las actividades que se han realizado en PRINPAR? (P12)

Explica la valoración sobre las actividades que se realizaron en el proyecto.

2.3.4 ESC\_EVA-ACT-PROY\_PCDI\_EF

EF\_PCDI\_10 (0:04:09.4):  
 Positivas.

### Categoría 3.0 BARR

#### BARRERAS RELACIONADAS CON LA PARTICIPACIÓN DE PERSONAS CON DI EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA UNIVERSIDAD

SUBCATEGORÍA	PREGUNTAS (P)	DEFINICIÓN	CÓDIGO PARA EL ANÁLISIS	EJEMPLOS
3.1 Barreras para la participación de personas con DI en la universidad.	¿Crees que existen dificultades o barreras para que las personas con DI participen en la universidad? ¿Cuáles son estas dificultades? (P13)	Expone las barreras que pueden significar una dificultad para la participación en la universidad para personas con discapacidad intelectual.	3.1.1 BARR_UNI-PART_PCDI_EF	EF_PCDI_14 (0:10:52.8): “Por ejemplo, una barrera sería la familia, si la familia no está de acuerdo no puedes hacer nada, el otro es el profesor, que si el profesor por ejemplo no te explica bien un concepto”
		Expone las barreras universitarias que pudo significar una	3.1.2 BARR_UNI-PART-PRINPAR_PCDI_EF	EF_PCDI_08 (0:11:20.1): “A mí no me pasó.”

		dificultad en la participación del proyecto		
3.2 Barreras de tipo social para la participación de personas con DI en la universidad.	¿Cree que existan dificultades o barreras de tipo social para que las personas con DI participen en la educación inclusiva en la universidad? (P14)	Explica las barreras de tipo social que pueden encontrar las personas con DI para que participen en la educación inclusiva en la universidad.	3.2.1 BARR_SOC-PART_PCDI_EF	EF_PCDI_08 (0:11:26.8): Pues que haya gente que te diga que eres una cosa y pues tú te lo acabas creyendo que, si te dicen no sirves para nada porque tienes esto, entonces te lo acabas creyendo y al final pues bueno te da el bajón y no sirves, y no es que no sirves.
	Relacionado con la P14	Explica las barreras de tipo social que pueden encontrar las personas con DI para que participen en la educación inclusiva en la universidad que haya vivenciado en el desarrollo del proyecto.	3.2.2 BARR-SOC-PART-PRINPAR-PCDI-EF	EF_PCDI_08 (0:13:38.9): No.
3.3 Barreras informativas para la participación de personas con DI en la universidad.	¿Cree que existen dificultades o barreras informativas para que las personas con DI participen en la educación inclusiva en la universidad? (P15)	Comenta las barreras de tipo informativo en la participación de personas con DI en una educación inclusiva en la universidad.	3.3.1 BARR_INFO-PART_PCDI_EF	EF_PCDI_10 (0:06:46.5): “Lo que hablamos sobre los Servicios Sociales y como no tengo, o sea muy poco pues me costó más entenderlo, fue la primera sesión de las dos.”

		Comenta las barreras de tipo informativo que pudo haber experimentado en el desarrollo del proyecto.	3.3.2 PRINPAR_PCDI_EF	BARR_INFO-PART-	EF_PCDI_08 (0:12:16.9): “Pues porque no se informan o porque si se informan tal vez los tratan mal igualmente o por ser un poco más diferente que los demás pues lo hacen a un lado o los tratan diferente.”
3.4 Otras barreras.	Aparte de las barreras que ha mencionado ¿has experimentado algún tipo de barrera durante las sesiones desarrolladas en la universidad? (P16)	Describe otras barreras relacionadas con la participación de las PCDI en la universidad.	3.4.1 BARR_OTRO-PART_PCDI_EF		EF_PCDI_12 (0:26:25.3): “No, pensaba que si era al principio”  EF_PCDI_10 (0:09:34.6): “No, no, no.”

### Categoría 4.0 APO

#### APOYOS RELACIONADOS CON LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA UNIVERSIDAD

SUBCATEGORÍA	PREGUNTAS (P)	DEFINICIÓN	CÓDIGO PARA EL ANÁLISIS	EJEMPLOS
4.1 Apoyo en la participación de las personas con DI en la educación inclusiva en la universidad.	¿Qué tipo de apoyo crees que es importante para el proceso inclusivo de personas con DI en la universidad? (P17)	Comenta el apoyo que necesita una persona con discapacidad intelectual para la participación a la	4.1.1 APO_UNI-PART_PCDI_EF	EF_PCDI_08 (0:13:57.9): “Pues que, si la persona, el alumno no entiende algo, que el profesor, bueno se lo explique más detenidamente”

		educación en la universidad.		EF_PCDI_10 (0:09:49.9): “Los alumnos, los profesores, el personal, generalmente todos.”
4.2 Apoyo por parte del proyecto	¿Recibió algún tipo de apoyo en el proyecto inclusivo PRINPAR? ¿Qué tipo de apoyo? (P18)	Explica el apoyo que recibió por parte del proyecto PRINPAR.	4.2.1 APO_TIP-PART_PCDI_EF	EF_PCDI_08 (0:14:50.2): “Me habían dado una opción de que, si no entendía y me decían sí, es así, entonces después ya cuando me lo explicaba el profesor pues sí lo entendía.”
				EF_PCDI_08 (0:15:11.4): “Pues con mi mentora hablamos mucho, fuimos a comer.”
				EF_PCDI_14 (0:15:30.1): “De las mentoras.”
4.3 Apoyo de la familia	¿El apoyo de tu familia fue importante para que asistieras a este Curso Formativo desarrollado en la universidad?  <b>Si la respuesta es positiva:</b> ¿Qué apoyo te brindó?  <b>Si la respuesta es negativa:</b> ¿Por qué? (P19)	Explica la importancia del apoyo de la familia para la participación de las personas con DI en la universidad.	4.3.1 APO_FAM-PART_PCDI_EF	

Explica la importancia del apoyo de la familia para la participación de las personas con DI en la universidad que haya experimentado.

4.3.2 APO\_FAM-PART-PRINPAR\_PCDI\_EF

EF\_PCDI\_08 (0:16:06.7):  
“Pues que yo podía y que sería una buena cosa para mí.”

EF\_PCDI\_14 (0:16:42.3):  
“Bueno, mis padres estuvieron muy contentos porque dijeron, ¡ostras! así tú ya estás en el mundo de la universidad”

4.4 Apoyo del docente

4.4.1 APO\_PROF-PART-PRINPAR\_PCDI\_EF

4.5 Apoyo del estudiante universitario

4.5.1 APO\_EST-UNI-PART-PRIPAR\_PCDI\_EF

### Categoría 5.0 ROL

#### EL ROL DE DIFERENTES AGENTES EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA PARA PERSONAS CON DI EN LA UNIVERSIDAD.

SUBCATEGORÍA	PREGUNTAS (P)	DEFINICIÓN	CÓDIGO PARA EL ANÁLISIS	EJEMPLOS
5.1 El rol de la universidad.	¿Qué debería hacer la universidad para que sea más inclusiva, para que personas con discapacidad intelectual pueda estudiar en la universidad? (P20)	Explica la función que realiza la universidad en el proceso inclusivo para estudiantes con discapacidad intelectual.	5.1.1 ROL_UNI_EDU-IN_PCDI_EF	EF_PCDI_14 (0:17:20.6): “Pues, no cerrarles la puerta y sobre todo los profesores estar ahí.”  EF_PCDI_08 (0:16:41.7): “Pues que sean, bueno, más tolerantes y más, que no solo porque tengas una

5.2 El rol de la persona con Discapacidad Intelectual en la universidad.

¿Qué rol desempeñó en la universidad a través del I Curso Formativo del Proyecto PRINPAR? (P21)

Explica el rol que desempeñó la persona con DI en el Curso formativo del proyecto PRINPAR

5.2.1 ROL\_PCDI-PRINPAR\_PCDI\_EF

discapacidad digan, bueno no, aunque por ejemplo si tardas, que ya han hecho la selectividad dicen, hay alguien con discapacidad intelectual y esa persona por ejemplo saca mejor nota que otra, otra que no tiene, dice no, esta porque no tiene la dejamos de lado.”

EF\_PCDI\_08 (0:17:15.1):  
 “Pues que las personas que estaban allí que vieran que los que tenemos discapacidad intelectual también tenemos los mismos derechos y las mismas cosas, aunque tengamos alguna dificultad para otras cosas también podemos ir a la universidad a estudiar.”

EF\_PCDI\_08 (0:17:37.3):  
 “Pues de algún alumno.”

**Categoría 6.0 BEN**

**BENEFICIOS QUE CONTRIBUYERON LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DE LAS PERSONAS CON DI EN LA UNIVERSIDAD.**

SUBCATEGORÍA	PREGUNTAS (P)	DEFINICIÓN	CÓDIGO PARA EL ANÁLISIS	EJEMPLOS
--------------	---------------	------------	-------------------------	----------



6.1 Beneficios de la educación inclusiva de las personas con DI para la universidad.	¿Qué beneficios crees que obtuvo la universidad como Institución con la participación de personas con DI como estudiantes en la universidad a través del I Curso Formativo? (P22)	Explica los beneficios que podría obtener la universidad al ser inclusiva para personas con DI.	6.1.1 BEN_UNI_EDU-IN_PCDI_EF	EF_PCDI_08 (0:17:59.2): “Pues que la gente que tenga más discapacidad intelectual que haya en la sociedad pues que ahora se ha visto que hemos (...) también y se podrán ir a la universidad a inscribirse si les gusta, bueno le gusta lo que estudian.”
6.2 Beneficios de la educación inclusiva para las personas con DI.	¿Qué beneficios obtuviste del proceso inclusivo con el I Curso Formativo del Proyecto Inclusivo de	Comenta los beneficios que obtuvo con la participación en el proyecto PRINPAR.	6.2.1 BEN_PCDI-PROY_PCDI_EF	EF_PCDI_14 (0:19:01.3): “Pues que esto va a servir porque si por ejemplo hay más gente como por ejemplo hay una compañera aquí que dijo que quería entrar en la universidad para ser psicóloga o no sé qué, que, que pueda hacerlo no, que así habrá más, más estudiantes y la universidad se verá más vista.”  EF_PCDI_14 (0:20:13.2): “Bueno, me sentí, me sentí realizada como estudiante y bueno, y que, si algún día me animo a ir a la universidad, que no creo, pero si algún día digo

Participación  
PRINPAR? (P23)

¿Qué otro beneficio crees que se obtuvo de la educación inclusiva de las personas con DI en la universidad a través del I Curso Formativo del Proyecto Inclusivo de Participación PRINPAR? (P24)

Enuncia otros beneficios a diferentes agentes relacionados con el desarrollo del proyecto PRINPAR.

6.2.2 BEN\_OTRO-PROY\_PCDI\_EF

de eso, pues que puedo decir por qué yo no puedo, si yo estuve en un proyecto.”

EF\_PCDI\_14 (0:20:47.6): “Los profesores, porque los profesores aprendieron de nosotros”

### Categoría 7.0 SAT

#### SATISFACCIÓN DEL PROYECTO INCLUSIVO DE PARTICIPACIÓN, PRINPAR

SUBCATEGORÍA	PREGUNTAS (P)	DEFINICIÓN	CÓDIGO PARA EL ANÁLISIS	EJEMPLOS
7.1 Satisfacción del desarrollo del proyecto PRINPAR	Luego de realizarse la sesión en el I Curso Formativo del Proyecto Inclusivo de Participación PRINPAR:  ¿Estás satisfecho con tu participación en la universidad? ¿Por qué? (P25)	Describe el nivel de satisfacción relacionado con la participación que tuvo en el proyecto.	7.1.1 SAT_PROY-PRINPAR_PCDI_EF	EF_PCDI_08 (0:23:20.6): Sí.  EF_PCDI_14 (0:22:46.6): “Muchísima porque me he sentido realizada como, como persona con discapacidad y porque aparte de eso, pues por cómo nos han tratado todos en general.”

¿Estás satisfecho sobre los contenidos tratados en el Curso Formativo? (P26)

Explica el nivel de satisfacción relacionada con los contenidos tratados en el Curso Formativo

7.1.2 SAT\_CONT\_PRINPAR\_PCDI\_EF

EF\_PCDI\_10 (0:14:35.7): “Sí, porque como he dicho varias veces en la entrevista, me gustaría hacer algo más en la universidad de aquí un par de años, así es una manera de adaptarme y no empezar de cero”

EF\_PCDI\_08 (0:23:24.5): “Sí, se han relacionado algunos sí, se han ido relacionando unos a otros.”

EF\_PCDI\_14 (0:23:06.2): “En general sí.”

¿Si hubiera otro curso formativo en la universidad participarías nuevamente? ¿Por qué? (P27)

Comenta si participara en otro curso que se ofertara en el contexto universitario a partir de la experiencia obtenida.

7.1.3 SAT\_PART-OTRO-PROY\_PCDI\_EF

EF\_PCDI\_14 (0:25:31.0): Sí.

Entrevistadora\_1 (0:25:31.3): ¿Por qué?

EF\_PCDI\_14 (0:25:32.4): Porque me encanta poder ayudarme y así es como sentirme realizada yo y sentir, me gusta hacer sentir realizado a los demás.

---

¿Recomendarías a otras personas con DI a participar en la universidad en cursos o actividades formativas? (P28)

Comenta si en base a la experiencia vivenciada con este proyecto recomendaría a otras personas con DI para que asistiera.

7.1.4 SAT\_RECO-PROY\_PCDI\_EF

EF\_PCDI\_10 (0:15:37.1): “Le diría mira ya sé que a lo mejor no sabes qué hacer pues te recomiendo que hagas esto que es una manera de estudiar, pero no, pero no, no muy difícil, que haces con universitarios”

EF\_PCDI\_14 (0:25:55.0): “Sí, claro que sí.”

¿Qué fue lo que más te gustó del proyecto? ¿Por qué? (P29)

Detalla aspectos que gustaron más a la persona con discapacidad sobre el proyecto. Estos aspectos pueden estar relacionados con el contenido de las sesiones, la dinámica del proyecto, diferentes momentos, el material, entre otros.

7.1.5 SAT\_POSIT-PROY\_PCDI\_EF

EF\_PCDI\_14 (0:23:11.5): “Me ha gustado de antemano el deporte porque por ejemplo en el pádel en el tenis yo pensaba que no sabría hacerlo y bueno, me, me costó porque no lo había hecho en mi vida, pero me gustó mucho aprender cómo hacer pádel cómo hacer tenis”

EF\_PCDI\_08 (0:23:39.8): “Pues lo de la Seguridad Social me gustó porque yo bueno, yo al menos estaba en un Centro y cuando mis padres bueno, la Seguridad Social, un asistente social mejor dicho nos, bueno nos llevó a un Centro porque

nuestros padres no nos pueden cuidar del todo, pues ese temario pues yo ya dije, mira este”

¿Qué fue lo que menos te gustó del proyecto?  
¿Por qué? (P29)

Detalla aspectos, dinámicas, actividades que no agradó a la persona con DI del proyecto PRINPAR.

Estos aspectos pueden estar relacionados con el contenido de las sesiones, la dinámica del proyecto, diferentes momentos, el material, entre otros.

7.1.7 SAT\_MENT-PROY\_PCDI\_EF

### Categoría 8.0 SUG

#### SUGERENCIAS DE CAMBIO PARA POSTERIORES EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA UNIVERSIDAD PARA PERSONAS CON DI

SUBCATEGORÍA	PREGUNTAS (P)	DEFINICIÓN	CÓDIGO PARA EL ANÁLISIS	EJEMPLOS	
8.1	Sugerencias de cambios luego de la creación que debe	¿Qué sugerencias o situaciones de cambio cree que debe	Entrega sugerencias de cambio para futuras experiencias	8.1.1 SUG_POST-PROY_PROF_UNI_EF	EF_PCDI_08 (0:26:18.9): “Pues que, mira para mí que hubiera sido más largo o que también que ahora que ya

---

aplicación del proyecto PRINPAR realizarse para mejorar esta experiencia inclusiva para personas con discapacidad intelectual en la universidad? (P31)

¿Cree que deberían ofertarse cursos formativos en la universidad donde personas con DI y personas sin DI se encuentren en la misma aula? ¿por qué?

Comentan que se debería ofertar cursos formativos dirigidos a personas con DI con la misma dinámica.

8.1.2 SUG\_OFER-PROY\_PROF\_UNI\_EF

hemos hecho este curso que se las pueda hacer a otras entidades, que no sean TRECSC, que sean otras entidades que hayan, también con gente con discapacidad que no sea intelectual sean de otra manera, de otras discapacidades

EF\_PCDI\_10 (0:17:54.5): “No, todo bien todo, yo sí por esa repetiría.”

EF\_PCDI\_14 (0:30:04.5): Sí.

Entrevistador\_1 (0:30:04.9): ¿Por qué?

EF\_PCDI\_14 (0:30:05.4): Porque así los universitarios podrían interactuar con las personas con discapacidad y podrían tratar, saber tratarlos.

---

Publicación en el Diari de Girona del primer proyecto piloto para la formación de personas con discapacidad intelectual en la Universitat de Girona

# L'entrevista per iniciar el procés de petició d'asil suma set mesos de retard a Girona

► La Generalitat fa una crida als gironins a fer de mentors per donar suport a persones refugiades  
► L'acollida d'emergència hauria de durar 30 dies, però Creu Roja informa que Interior està donant cita per al gener de 2020 ► A les comarques gironines hi ha 259 sol·licitants de protecció internacional

**PILI TURON GIRONA**

■ L'augment de persones que arriben a Girona, com a la resta de Catalunya, demanant protecció internacional i el col·lapse de l'administració ha provocat un tap a l'oficina del Ministeri de l'Interior que els ha de fer la primera entrevista per posar en marxa el procediment. Això ha allargat mesos l'acollida d'emergència, que no hauria de superar els 30 dies però ara, segons va informar la responsable d'Immigració i Refugi de la Creu Roja a Girona, Anna Serra, s'estan donant cites prèvies per al gener del 2020.

Aquesta situació coincideix amb la necessitat de mentors que donin suport a la població que ha sol·licitat asil a les comarques gironines, pel que ahir la Generalitat va fer la primera crida pública des que va presentar el programa de mentorat, l'estiu del 2017. El secretari d'Igualtat, Migracions i Ciutadania, Oriol Amorós, va explicar que convé crear 30 grups d'acollida a Girona i el seu entorn i 15 més a Olot. Aquests grups poden estar formats per entre 2 i 5 persones majors de 25 anys –tot i



Anna Serra, Oriol Amorós i la responsable de la fundació olotina. AMEL RIBOSA

que Amorós va apuntar que habitualment són de 3 o 4 –, de manera que la Generalitat necessita la cooperació d'uns 225 gironins.

De les més de 4.000 persones sol·licitants de refugi internacional que segueixen el pla estatal d'acollida a Catalunya, 259 viuen a Girona, on la seva gestió va a càr-

rec de la Creu Roja: 164 es troben a la capital, 73 a Olot, 6 a Riudellobes de la Selva –que viuen en un pis que l'Ajuntament ha cedit a l'entitat humanitària–, cinc a l'Escala, quatre a Castell de Platja d'Aro, tres a Blanes, dues a Santa Coloma de Farners, una a Ribes de Freser i una altra a Palafrugell.

El programa de mentorat de la Generalitat ofereix acompanyament a les persones refugiades durant 12 mesos i té per objectiu

reforçar la seva autonomia mitjançant la pràctica de la llengua i el coneixement del municipi d'acollida i el seu teixit social; alhora que, per a les persones mentores, significa un aprenentatge sobre la realitat del refugi i les migracions forçades. De tots els requisits, Oriol Amorós va afirmar que l'únic imprescindible és que la persona que faci de mentora «estigui bé per poder oferir un acompanyament adequat. Per difondre la iniciativa, el Govern oferirà una sessió informativa oberta a la ciutadania per al 4 de juliol a Girona.

### De l'acollida a l'autonomia

El secretari d'Igualtat, Migracions i Ciutadania de la Generalitat va fer la crida acompanyat de dues responsables de la Creu Roja de la fundació Cepaim, que també treballa amb refugiats a Olot, les quals van detallar les fases del pla estatal d'acollida. Després de la d'emergència, en què les persones desplaçades s'allotgen en hostals i se'ls cobreixen les necessitats bàsiques fins que tenen una plaça del Mirasol, comença la primera fase. Aquesta s'allarga sis mesos,

### NOVA ARRIBADA

Famílies testimonis de Jehovà a Girona

► La responsable d'Immigració i Refugi de la Creu Roja de Girona, Anna Serra, va incidir en l'arribada aquest any, per primera vegada, de famílies russes pertanyents a la comunitat de Testimonis de Jehovà que fugen de la persecució del seu govern. Al febrer, Diari de Girona informava que ja s'havien rebut 64 peticions d'asil. Ahir, Serra va atribuir l'elecció del seu destí als vols de baix cost que operen entre Moscou i Girona.

PILU GIRONA

durant els quals se'ls faciliten recursos per ajudar-los a assolir l'autonomia i accedir a l'etapa següent –d'un altre mig any prorrogable sis mesos més–, quan conviuen en pisos i ja poden tenir permís de treball. Amorós va especificar que els destinataris del programa de mentorat de la Generalitat ja estan trobant en aquesta darrera fase, una situació en què es troben 204 de les 259 persones refugiades a Girona.

FESTIVAL  
**NITS CLÀSSICA 2019**  
DEL 26 DE JUNY AL 30 DE JULIOL  
GIRONA



DIUMENGE 30 DE JUNY  
20 h · Claustre de la Catedral  
Preu: 20 €

**ARTHUR & LUCAS JUSSEN**

Piano a quatre mans



Els catorze noies i nois que es van graduar el 26 de juny.

### Joves amb discapacitat intel·lectual es formen a la UdG

**ODG GIRONA**

■ La Universitat de Girona ha realitzat la primera edició del curs «Desenvolupament de competències socials, digitals i d'emprenedoria», dins del Projecte Inclusiu de Participació, en el qual han participat catorze joves d'entre 19 i 28 anys amb discapacitat

intel·lectual. En la iniciativa, que s'ha allargat cinc mesos, hi han col·laborat professors, personal d'administració i serveis de la UdG, estudiants i participants del programa de garantia juvenil de la Fundació Tresc. El 26 de juny es fa fer l'acte de graduació dels participants.

Girona  
Cultura  
Festivals

FUNDACIÓ AUDITORI  
PALAU DE CONGRESSOS  
GIRONA

www.auditorigirona.org  
/nitsdeclassica