

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

**PROCESO ORIENTATIVO EN LA TRANSICIÓN A LA
UNIVERSIDAD DEL ALUMNADO CON NEAE: REVISIÓN TEÓRICA**

ORIENTATION PROCESS IN THE TRANSITION TO THE UNIVERSITY OF
STUDENTS WITH NEAE: THEORETICAL REVIEW

Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato,
Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (Interuniversitario)

Universidad de La Laguna

Curso 2019/2020

Alumna: Carla Santana Felipe

Tutora: Elena Margarita Leal Hernández

RESUMEN

La incorporación del alumnado con Necesidades Educativas de Apoyo Educativo (NEAE) a estudios superiores supone un tema de mucho interés en la actualidad, pues a pesar de la importancia del papel orientador en esta transición, no existe una guía clara sobre cómo proceder con este colectivo. Existen diversas herramientas para la orientación académica en Secundaria y en la universidad, pero cabe cuestionarse qué ocurre en el paso entre etapas. Por lo tanto, se plantea como objetivo principal del presente estudio, analizar la realidad actual y la transformación que ha experimentado este tránsito de Bachillerato hacia la Universidad en el alumnado con NEAE, el papel del orientador/a y de los propios centros educativos en este proceso, así como los recursos de que se disponen e investigaciones realizadas al respecto. Para llevarlo a cabo se ha realizado una búsqueda de la literatura existente, y los resultados obtenidos permiten concluir la necesidad de incorporar nuevas medidas que respondan a la demanda del alumnado con NEAE de recibir mejor información y orientación en las etapas preuniversitarias para afrontar el proceso de transición.

PALABRAS CLAVE: *transición universitaria, orientación, necesidades educativas, revisión teórica, secundaria, bachillerato*

ABSTRACT

The incorporation of students with Educational Support Needs into higher education is a topic of interest today, because despite the importance of the guidance role in this transition, there is no clear guide on how to proceed with this group. There are various tools for academic guidance in secondary and university, but it is questionable what happens in the step between stages. Therefore, it is proposed as the main objective of this study, to analyze the current reality and the transformation that has experienced this transition from Baccalaureate to University in students with NEAE, the role of the counsellor and the educational institutions themselves in

this process, as well as the resources available and research carried out in this regard. In order to do this, a search has been carried out for existing literature, and the results obtained allow to conclude the need to incorporate new measures that respond to the demand of students with educational needs to receive better information and guidance in the pre-university stages to ease the transition process.

KEY WORDS: *university transition, orientation, educational needs, theoretical review, secondary, high school*

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	5
2. PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO	7
3. RESULTADOS	12
3.1. El concepto de inclusión	12
3.2. La transición entre etapas educativas	13
3.3. El papel de la Orientación Educativa	15
3.4. Datos Estadísticos de interés	19
3.5. Legislación referente al tema de interés	23
3.6. Investigaciones de interés sobre el proceso de transición	32
3.7. Formación del profesorado en competencias	40
3.8. Recursos de utilidad	41
4. CONCLUSIONES	47
5. REFERENCIAS	61
6. ANEXOS	72
6.1. Anexo I. Bibliografía consultada para elaborar las propuestas	72

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente existen numerosos y diversos apoyos y recursos para las personas con necesidades educativas que desean cursar ciclos superiores o un grado universitario. Sin embargo, no existe una guía clara, oficial y correctamente regulada, acerca del procedimiento a seguir por los centros escolares en el proceso de acceso a dichos estudios.

Es por este motivo que surge la necesidad de explorar este tránsito como tema de gran importancia en la actualidad, ya que, en muchas ocasiones, ocurre que el alumnado con NEAE, aunque accede sin dificultad a la Universidad, no finaliza sus estudios. Cabe por tanto preguntarse si esto es un problema de apoyos dentro de la institución universitaria, o si el proceso previo de elección y matrícula de unos estudios concretos fue inadecuado o insuficiente para orientar de manera óptima a la persona, dentro de la correcta comprensión de sus fortalezas y dificultades, siempre desde una perspectiva positiva y realista y una visión proyectada hacia el desarrollo máximo de las capacidades de esa persona en su futuro personal y laboral. Las acciones de orientación educativa en el aula, en el centro y en la comunidad son relevantes en la toma de decisiones de los estudiantes en los distintos momentos de la carrera académica, y especialmente en los momentos de transición (Figuera-Gazo y Coiduras-Rodríguez, 2013).

Para comenzar, cabe profundizar sobre el concepto de “inclusión”, ya que se encuentra muy presente en la actualidad en las diferentes políticas y contextos. Así lo afirman en *Campinas* (Wigdorovitz, 2008), quien hace referencia a la complejidad del concepto, que se ha redefinido múltiples veces a lo largo del tiempo. En un comienzo era un concepto más concreto y preciso, pero se fue haciendo más complejo, según se extendía a condiciones más allá de las necesidades especiales. Este autor se centra en dos definiciones que surgen en un documento conceptual de la UNESCO de 1994 sobre esta cuestión. Como definición general propone la siguiente:

La inclusión es vista como un proceso de dirección y respuesta a la diversidad de necesidades de todos los aprendices a través de la participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades y la reducción de la exclusión en y desde la educación. Implica cambios y modificaciones en contenido, enfoques, estructuras y estrategias, con la visión común que cubre a todos los niños de un rango apropiado de edad y la convicción de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños (UNESCO, 2003, p. 3).

Pero agrega también que: “la educación inclusiva como enfoque busca dirigirse a las necesidades de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos concentrando la atención específicamente en aquellos que son vulnerables a la marginalización y la exclusión” (UNESCO, 2003, p. 4). Tiempo más tarde, añade que “la transición a la educación inclusiva no es un mero cambio técnico u organizativo, es una evolución en un sentido filosófico bien definido” (UNESCO, 2018b, p. 18).

El avance de las recomendaciones de los organismos internacionales para promover la inclusión, y su concreción en diversas formulaciones políticas, sitúan la década de 2000 como una etapa clave en la concienciación de la inclusión en los ámbitos universitarios (Lawson y Gooding, 2005).

A nivel político, legislativo y social, se ha producido una sensibilización que ha ido en aumento en las últimas décadas respecto a la discapacidad, cuestión que ha supuesto una evolución y consolidación de recursos y servicios, incorporándose éstos en las diferentes disposiciones legislativas. Con esto, la oferta de dichos servicios se ha incrementado y diversificado, debido también al aumento de estudiantes con discapacidad en la enseñanza superior (Aguado, Alcedo, González, García, Cuervo, Real y Casares, 2006; Sánchez Palomino, 2011).

2. PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO

Como objetivo general de este estudio de revisión, se plantea realizar una exploración teórica sobre la realidad actual y la transformación que ha experimentado este tránsito hacia la Universidad en el alumnado con NEAE, el papel del orientador/a y de los propios centros educativos en este proceso, así como los recursos de que se disponen e investigaciones realizadas al respecto.

Como objetivos específicos, se plantean:

- Conocer la producción bibliográfica sobre el tránsito a la Universidad del alumnado con NEAE.
- Seleccionar y describir información básica y relevante sobre el tema de interés.
- Explorar las funciones del orientador/a y el profesorado tutor en secundaria y su papel en el proceso de transición del alumnado.
- Sugerir aspectos para profundizar en el estudio de este tránsito y propuestas de mejora.

La metodología que se ha llevado a cabo se ha basado en la búsqueda bibliográfica en lo referente al proceso de transición de Bachillerato a la Universidad en el alumnado con NEAE. Para ello se han utilizado los buscadores *PUNTO Q* de la Universidad de La Laguna, *Google Académico*, *Dialnet* y *Scopus*. El motivo principal es que estos buscadores son bastante amplios y recogen documentos e información de otras múltiples fuentes.

Los descriptores de búsqueda principales han sido en base a los términos ‘orientación educativa’, ‘alumnado NEAE’, ‘transición universitaria’, ‘bachillerato’, ‘secundaria’ y similares, en un periodo temporal comprendido entre el año 2000 y la actualidad, es decir, de las últimas dos décadas. El planteamiento inicial fue escoger los documentos relativos a los últimos 5 años o la última década. Sin embargo, debido al escaso número de investigaciones

relacionadas con el tránsito de interés en el presente trabajo, se tomó la decisión de ampliar el periodo de búsqueda.

Tabla 1

Resultados de búsqueda utilizando el descriptor ‘orientación educativa’

Base de datos	Año de publicación	Idioma	Resultados iniciales
Punto Q	2000-2020	Español o inglés	1.497
Google Académico	2000-2020	Español o inglés	69.700
Dialnet	2000-2020	Español o inglés	4.501
Scopus	2000-2020	Español o inglés	0
Total			75.698

Tabla 2

Resultados de la búsqueda utilizando el descriptor ‘alumnado NEAE’

Base de datos	Año de publicación	Idioma	Resultados iniciales
Punto Q	2000-2020	Español o inglés	11
Google Académico	2000-2020	Español o inglés	1.800
Dialnet	2000-2020	Español o inglés	70
Scopus	2000-2020	Español o inglés	0
Total			1.881

Tabla 3*Resultados de la búsqueda utilizando el descriptor ‘transición universitaria’*

Base de datos	Año de publicación	Idioma	Resultados iniciales
Punto Q	2000-2020	Español o inglés	391
Google Académico	2000-2020	Español o inglés	22.400
Dialnet	2000-2020	Español o inglés	896
Scopus	2000-2020	Español o inglés	0
Total			23.687

Tabla 4*Resultados de la búsqueda utilizando el descriptor ‘bachillerato’*

Base de datos	Año de publicación	Idioma	Resultados iniciales
Punto Q	2000-2020	Español o inglés	3.514
Google Académico	2000-2020	Español o inglés	141.000
Dialnet	2000-2020	Español o inglés	7.002
Scopus	2000-2020	Español o inglés	374
Total			151.890

Tabla 5

Resultados de la búsqueda utilizando el descriptor ‘secundaria’

Base de datos	Año de publicación	Idioma	Resultados iniciales
Punto Q	2000-2020	Español o inglés	34.509
Google Académico	2000-2020	Español o inglés	449.000
Dialnet	2000-2020	Español o inglés	53.424
Scopus	2000-2020	Español o inglés	374
Total			537.307

La tipología de documentos encontrados se definía en base a múltiples procedimientos de búsqueda (revistas electrónicas, bibliografías y revisiones, bases de datos, sumarios, archivos de citación, etc). A su vez, los resultados se dividían en base al momento de la transición, es decir: ‘antes del acceso a la Universidad’, ‘durante la transición’ y ‘después del acceso a la Universidad’, entendiéndolo este último como el ingreso y permanencia en esta etapa educativa. Esto supuso una de las principales dificultades del trabajo, ya que no muchos estudios contemplaban la transición como un proceso continuo entre etapas educativas, lo que complejizaba la tarea de discernir sobre su utilidad.

Con esto, para la toma de decisiones relativas a si un documento resultaba de interés para el estudio, lo que se ha explorado es si contiene información relacionada con el proceso de transición del alumnado NEAE desde Secundaria o Bachillerato a la Universidad, así como la valoración dentro de estas etapas en cuanto a equidad en los centros, inclusión y expectativas

académicas y profesionales. Los diferentes estudios, artículos e investigaciones que se han encontrado se consideran de bastante calidad a nivel general ya que los autores, así como las fuentes de publicación proveen un prestigio consolidado en el tema tratado.

Tabla 6

Criterios de inclusión

Año de publicación	2000-2020
Idioma	Español o inglés
Tema	Transición a la Universidad, orientación académica, alumnado con NEAE
Ámbito	Educación, Orientación

Los criterios de eliminación para la bibliografía encontrada que se utilizaron han sido en base a que muchos documentos hablaban de la inclusión en sentido general pero no hacían referencia a la orientación académico-profesional, o que exploraban la orientación para la inclusión laboral pero no el tránsito académico, así como otros que trabajaban mucho con el alumnado con NEAE en la Universidad, pero no a las etapas previas. Esta última idea ha supuesto además la principal dificultad en la redacción de este estudio, puesto que destaca la existencia de numerosos estudios que abarcan el periodo universitario del alumnado con NEAE y la gran carencia de aquellos que se centran en el propio proceso de transición y en la orientación que se da a este alumnado previa a la Universidad.

Tabla 7*Criterios de eliminación*

Tema	Transición en general, inclusión laboral, Universidad
Contenido	Descripciones, intervenciones, centrados en la Universidad
Tipo de estudio	Trabajos de Fin de Grado, artículos no publicados en revistas oficiales
Ámbito	Investigación científica, intervención, atención universitaria, inclusión laboral

Finalmente, para responder a los objetivos del estudio y facilitar la información relativa al tema de interés, se ha realizado una revisión descriptiva, debido a su gran utilidad para facilitar información sobre áreas que se encuentran en constante transformación, como es el ámbito de las necesidades especiales en la actualidad.

3. RESULTADOS

3.1. El concepto de inclusión

Como señala Parrilla (2002), la inclusión, desde una perspectiva educativa, no es un nuevo enfoque de la educación ni está circunscrito a este ámbito, sino que realiza un énfasis en la igualdad por encima de la diferencia, suponiendo una nueva ética y un enriquecimiento educativo y cultural que engloba todo el sistema educativo.

Simarro (2013, p. 216), por otra parte, hace referencia a tres factores necesarios para que se dé la inclusión educativa, siendo estos: presencia, participación y aprendizaje.

La presencia es entendida como el acceso a los diferentes espacios de la escuela; la participación constituye la existencia de relaciones sociales significativas con iguales. Por último, el aprendizaje se entiende como la oportunidad de adquirir los conocimientos, habilidades y capacidades recogidas en su plan individual.

Por lo tanto y en la línea de este autor, deberían darse esos tres factores en todas las etapas escolares, para entender que la escolarización es inclusiva.

Atendiendo a esta información, se entiende que los distintos ámbitos educativos pueden atender a la diversidad, si parten de las diferencias, utilizándolas en beneficio para el crecimiento personal y colectivo de los estudiantes (Bayot, Rincón y Hernández, 2002; Herreras, 2002).

Por ello, es evidente la necesidad de ofrecer una respuesta global desde todos los niveles educativos, para que se cumpla con el derecho a la educación que tiene todo el alumnado, teniendo en cuenta las necesidades de apoyo específico e implantando programas de orientación para estos estudiantes, adaptados a las necesidades de cada periodo y de cada etapa vital y formativa (Álvarez-Pérez et al., 2012).

3.2. La transición entre etapas educativas

Cabe preguntarse entonces qué ocurre con las transiciones entre dichas etapas de escolarización, que, como afirman Luque Parra y Rodríguez Infante (2008 p. 271):

No son más que un recurso operativo y/o administrativo, que, en lugar de acentuar las diferencias entre etapas, deberían pensarse en términos de seguimiento de desarrollo y plena formación de la persona, viéndose a la Universidad, como una continuidad a la Educación Secundaria postobligatoria (integral y no exclusivamente académica o profesional). Si esto puede ser así para el conjunto de la población estudiantil, es especialmente preocupante para los alumnos con necesidades especiales, en los que deberá evitarse que el símil de escalón-progreso,

pueda convertirse en otro de muro-limitación, por lo que, y con un desenvolvimiento en un ámbito educativo inclusivo, superador de integración y solidaridad en la educación, son necesarios los mecanismos de compensación y adaptación, facilitadores del desarrollo personal del alumnado con discapacidad.

El crecimiento de un sujeto dentro de un entorno escolar no se limita únicamente a sus capacidades académicas (Carrasco-Parra, 2015). Cuando un alumno o alumna acaba la Educación obligatoria, se supone que ha alcanzado unas competencias mínimas básicas, como verse capaz de desarrollarse en una carrera, de comenzar a tener un proyecto vital. Para ello es necesario, como en cualquier aprendizaje y para cualquier persona, que se les guíe, enseñe y forme para conseguirlo.

Una vez finalizada la etapa de secundaria, cabe hacer alusión a la transición y presencia de las personas con NEAE en el periodo universitario.

En base a esto, como resaltan Alonso y Díez (2008), la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) que exija a las Universidades el cumplimiento obligatorio de una serie de estándares de calidad y la atención a los estudiantes con discapacidad es un factor de vital importancia. Esto se debe traducir en medidas de atención a las personas universitarias con discapacidad para asegurar y garantizar un acceso igualitario, una actuación equitativa y prácticas adecuadas que den consistencia a una verdadera educación superior de calidad. En esta línea, en el *Real Decreto 1393/2007* que ordena las enseñanzas universitarias oficiales, recoge referencias claras respecto a la accesibilidad y a la educación para todos, como diferentes principios básicos para tener en cuenta a la hora de diseñar los nuevos títulos universitarios, de modo que el acceso y el tránsito de los estudiantes con discapacidad por este nivel formativo se lleve a cabo de forma adecuada y satisfactoria (Abad, Álvarez y Castro, 2008).

3.3. El papel de la Orientación Educativa

Se evidencia la necesaria orientación tanto a nivel académico como profesional, en la que al estudiante se le forme e informe sobre las diferentes posibilidades a las que puede optar (Carrasco-Parra, 2015). El centro de Secundaria debe estar preparado y mostrar competencia suficiente para ofrecer esta orientación a todos los alumnos y todas las alumnas, y que ésta sea significativa, teniendo que adaptarla para que llegue a todos y a todas. Así pues, el departamento de Orientación no debe limitarse a ofrecer información y asesorar de manera general, sino implicarse verdaderamente en este papel.

Además, no están aquí implicados únicamente los orientadores y orientadoras, sino todo el personal docente que tome parte en la educación de este alumnado, incluyendo aquí los profesores/as de la etapa preuniversitaria, pero también dentro de la universidad.

Algunos trabajos han apostado por un nuevo perfil del docente universitario que cubra y amplíe hacia nuevas tareas: un seguimiento a nivel académico que priorice en la mejora de su rendimiento; una intervención formativa desde la complementariedad curricular; y una orientación académico-profesional para la atención a su proyecto personal (Lledó, A., Álvarez, JD., Grau, S., González, C., Roig, R., Lorenzo, G., Tortosa, MT, 2008).

La elaboración y optimización de planes de orientación de forma individualizada durante la etapa de Secundaria puede ser una forma de mejorar la situación actual del alumnado con discapacidad. Para planificar con antelación y tomar decisiones de manera adecuada para estos estudiantes, desde la Universidad se han de plantear, antes del ingreso, las características de los distintos estudios y situaciones educativas (Figuera-Gazo y Coiduras-Rodríguez, 2013).

Por tanto, el equipo de orientación y el profesorado, debe acompañar, ser guía y facilitador del proceso de toma de decisiones para todo el alumnado, también para los alumnos que presentan necesidades educativas especiales de cualquier índole (Carrasco Parra, 2015).

En base a esto, esta autora (Carrasco-Parra, 2015, p. 158) expone que:

Las funciones de los orientadores se adaptan a las necesidades cambiantes de nuestra sociedad, con sus crisis, sus cambios políticos, sus movimientos migratorios, etc. actuando de una manera más global sobre el centro y sobre toda la comunidad educativa. De ahí que, la orientación ayude a la inserción laboral. Cuando un alumno finaliza la Educación Secundaria Obligatoria y debe comenzar a construir su propio proyecto vital. Y no se trata de un proceso únicamente de transmisión de información sino de crear alumnos con capacidad crítica, capaces de conocerse y reconocerse para poder elegir un camino profesional en el que tengan posibilidad de triunfo. Para ello, el proceso abarca toda la etapa educativa y a todos los alumnos, orientando al profesorado y asesorando a las familias.

Los orientadores son personas claves para la inclusión del alumnado. Son indispensables para crear escuelas inclusivas, gracias a su formación y conocimientos. Su papel dentro del asesoramiento experto, dinamizador de experiencias que sean participativas y democráticas y como especialistas en atención a la diversidad, se distinguen como figuras de vital importancia para la optimización de un modelo Inclusivo que iguale y cumpla las normas prescritas para lograr un objetivo común: alcanzar el desarrollo integral de todos los alumnos y alumnas, tal como señala Arnáiz (2004).

A lo largo de la etapa de educación obligatoria, se va a proceder con diferentes medidas y actuaciones destinadas a favorecer la madurez vocacional de alumnos y alumnas, que éstos sean capaces de tomar decisiones realistas y siendo coherentes, además de contemplar su transición a otras etapas educativas y al mundo laboral, ya sea inmediato o posterior. Bisquerra (1990, p. 157.), afirmaba que:

La orientación -personal, académica o profesional- no es un proceso puntual, sino continuo en el tiempo; no se dirige sólo a las personas con necesidades especiales, sino a todo el mundo.

Se persiguen como objetivos: el desarrollo de la persona, la prevención de problemas de toda índole y se interviene a través de programas.

Para esto, se han de contemplar diversas medidas que favorezcan la incorporación a la vida universitaria de los estudiantes con discapacidad, evitando el abandono temprano y desarrollando un sistema de orientación y tutoría que se adapte a sus necesidades educativas específicas y que responda a los problemas para su integración a la vida universitaria (Abad, Álvarez y Castro, 2008).

Surge por tanto el concepto de madurez vocacional, cuestión en la que cabe hacer hincapié, ya que hablamos de un alumnado que se encuentra en un proceso de toma de decisiones que puede ser complicado si no tienen claro sus objetivos o preferencias. Cuando hablamos de madurez vocacional, se hace referencia a un aprendizaje de factores cognitivos y emocionales, que se adquieren con tiempo y a través de diferentes actividades, que pueden ser, tanto grupales como individuales, en las que participan todos los agentes educativos: alumnos, tutores, profesorado, familias y orientadores (...). En el caso de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, llegar a esta madurez vocacional que les permita tomar una decisión tan compleja como la que puede ser sobre su futuro profesional inmediato, es aún mayor. Es importante presentar las diferentes opciones, así como toda la información, vías y alternativas existentes a ellos/as y a sus familias bajo un formato más sistematizado y organizado, siendo siempre realistas y concretos.

Además de la metodología y los materiales adaptados y ajustados, cuando se plantea una orientación vocacional con el alumnado con diversidad se ha de tener en cuenta que sea coherente con sus necesidades e intereses (Pérez y Gimeno, 1992) y el perfil propio de este tipo de estudiantes, que presentan, por lo general, una imagen de sí mismos y del entorno poco

ajustada a la realidad. Debemos partir de estos factores para comenzar a construir el trabajo orientativo (Carrasco-Parra, 2015).

Los niños/as con dificultades en el aprendizaje suelen presentar un historial de fracasos escolares, frustraciones y feedback negativo por parte de adultos significativos (padres, madres, tutores, familia cercana, adultos de referencia) y de otros niños de su edad, que pueden llevar a estos niños y niñas a tener sentimientos de incompetencia, y que se reduzca su motivación. Esta situación puede producir consecuencias, como que en estos niños/as disminuyan sus expectativas de logro y su persistencia, empeorando aún más el rendimiento, lo que produce así un círculo de retroalimentación negativo entre los factores comentados (Sabeh, 2002).

Desde la Orientación se puede trabajar con estos niños y niñas para aumentar sus posibilidades de conseguir una imagen más realista de sí mismos/as y de su entorno, y que esto les facilite un proceso de toma de decisiones vocacional lo más ajustado posible.

Por ese motivo es imprescindible según Morillo y Roca (2011, p. 160) realizar las siguientes funciones:

- Informar sobre las diferentes alternativas que ofrece el sistema educativo.
- Desarrollar en el alumnado el autoconocimiento de aptitudes e intereses.
- Contribuir a su desarrollo para que puedan tomar decisiones y elegir a lo largo de su vida de forma responsable.
- Favorecer el acercamiento del alumnado con necesidades educativas especiales al mercado laboral y preparar su inserción.
- Fomentar el uso de los diferentes recursos para la búsqueda de empleo.
- Dar a conocer los recursos y entidades de formación y empleo que pueden ayudarle en su futuro.

En la tarea orientadora del alumnado, y en especial del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, se debe tener en cuenta (Morillo y Roca, 2011, p. 161):

- La formación inicial es el inicio de la adquisición y desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes que puedan transferirse a la futura inclusión social y laboral.
- Dos principios deben regir la toma de decisiones: realismo y consistencia; realismo en la valoración de las propias posibilidades, realismo en el conocimiento del medio y consistencia de la decisión para no ser abandonada a la primera dificultad.

Bajo esta idea, se subraya de nuevo la importancia de favorecer la búsqueda en el alumnado de la propia identidad vocacional en congruencia con 'sí mismo' y con sus capacidades personales, que conlleve un compromiso de trabajo y esfuerzo, en aras a conseguir su proyecto personal de carrera universitaria.

3.4. Datos estadísticos de interés

Para profundizar y comprender más esta situación, cabe realizar un breve análisis de las estadísticas resultantes en cuanto al ingreso y finalización de estudios universitarios, que nos permita explicar el acceso, la permanencia y la promoción ya en las etapas universitarias.

Si se consulta el Libro Blanco sobre Universidad y Discapacidad (Peralta, 2007) se observa que si entre los jóvenes de 15 a 19 años y de 20 a 24 años sin discapacidad, un 70% y un 54%, respectivamente, han terminado los estudios secundarios y podrían, por tanto, acceder a la universidad; entre las personas con discapacidad, los porcentajes son sensiblemente menores (38% y 37%). Desde la perspectiva del género, cabe destacar que la presencia femenina entre los alumnos con NEE es mucho menor que la que correspondería a las mujeres por su peso poblacional en estos tramos de edad. Tanto en las universidades públicas como privadas existe un 10% más de varones que de mujeres, aunque las mujeres con discapacidad suponen el 58% del total de personas con discapacidad en España.

Estudiantes que acceden a la Universidad

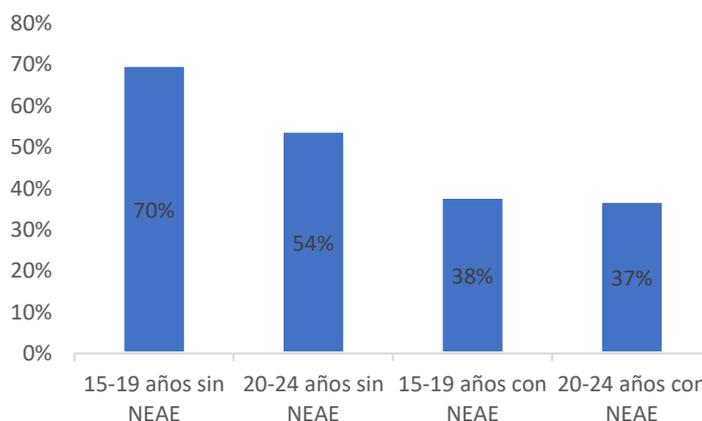


Figura 1. Gráfico sobre el porcentaje de alumnado con y sin NEAE que accede a estudios universitarios por edades. Información tomada del Libro Blanco sobre Universidad y Discapacidad (Peralta, 2007).

Atendiendo a la Encuesta sobre Discapacidades, Deficiencias y Estado de Salud (que recoge datos desde 1999 hasta 2006), de ahora en adelante denominada como EDDDES, cuando se analiza el nivel educativo en función del tipo de deficiencia que presentan las personas, se puede observar que existe una tasa de estudios universitarios muy baja en las personas con deficiencias mentales y viscerales (1,8% y 2,0%, respectivamente). Por el contrario, las personas con deficiencias del lenguaje, el habla o la voz han finalizado sus estudios universitarios en una proporción cercana a la del conjunto de la población que no presenta discapacidad. En este caso, de hecho, la transición de la educación secundaria a la universidad se produce en mayor medida que en el conjunto de la población. Es decir, la tasa de personas con esas deficiencias que ha cursado estudios universitarios equivale a más de un tercio de aquellos estudiantes que han estudiado Bachillerato y Formación Profesional, mientras que en el conjunto de la población es de un 22% y en el resto de los tipos de deficiencias no supera por lo general el 15%. Volviendo al caso de las personas que presentan deficiencias de lenguaje, habla y voz, resulta sorprendente los niveles de transición a la universidad tan elevados que se encuentran. Esto se debe, en mayor medida, a la escasa tasa de registros en educación secundaria, en proporción al número de

personas con estudios universitarios, según los datos de esta encuesta sobre Discapacidades, Deficiencias y Estado de Salud (2006).

En cualquier caso, lo que estos datos, de forma general, manifiestan es que, además de terminar con menos frecuencia la Educación Secundaria, la transición entre esta etapa y la Universidad se da en menor medida, para casi todas las personas con discapacidad, en comparación con el conjunto de la población, lo cual explicaría su escasa presencia en la etapa universitaria.

Continuando con los datos presentados por la EDDES, se aprecia información importante en lo relativo a la diferencia entre estudiantes universitarios con discapacidad y aquellos que estudian los ciclos inmediatamente anteriores a la universidad, la cual es poco significativa (2.094 personas). Esto indica que un gran número de personas opta por la continuación de sus estudios, tanto de ciclo como a nivel universitario, cuando han finalizado las etapas educativas previas.

Frente a los datos de acceso y transición entre etapas, cabe preguntarse qué ocurre una vez están dentro de la universidad. Es decir, profundizar acerca de si finalizan sus estudios o abandonan el grado. Respecto a esto, la EDDES señala que el porcentaje de personas con estudios universitarios finalizados es del 3,6% entre la población con discapacidad, frente al 38% que finalizan la etapa previa y podían acceder a estos estudios.

Estudiantes universitarios con NEAE



Figura 2. Gráfico del porcentaje de estudiantes que accede a estudios universitarios frente a aquellos que finalizan sus estudios con éxito. Información tomada de la EDDES (INE, 2006).

Mientras que los jóvenes con discapacidad representan entre el 2% y el 2,5% de todos los jóvenes, los estudiantes con discapacidad sólo representan el 0,5% del alumnado universitario. Las diferencias observadas a finales de los años 90 por la EDDES, y más tarde por la EPA (Encuesta de Población Activa) en 2002, en relación con el nivel de estudios finalizados de la población con y sin discapacidad, se mantienen constantes en lo que se refiere al acceso de los jóvenes con discapacidad a las escuelas y facultades universitarias.

Continuando con las comentadas fuentes de datos, se observa que la escasa presencia de las personas con discapacidad en la universidad se debe, como una de sus razones principales, al abandono temprano de los estudios previos a esta etapa educativa. En las enseñanzas de régimen general, se observa una tasa representativa en los periodos de Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria, sin embargo, en Bachillerato esta presencia disminuye, ya que muchos alumnos y alumnas abandonan una vez finalizan la enseñanza obligatoria, lo que produce una reducción en la demanda de estudios universitarios.

Los datos comprendidos hasta ahora permiten confirmar que el alumnado con necesidades especiales, pueden acceder y desarrollar sus estudios universitarios, realizándose las adaptaciones que se consideren pertinentes. A nivel institucional, se recogen y ponen a disposición todas aquellas cuestiones relativas a la ordenación, planificación y organización de los diferentes recursos, así como la atención al alumnado que presente necesidades de tipo temporal o permanente, para que éstos/as puedan alcanzar los objetivos que se han establecido con carácter general para todo el alumnado (Luque Parra y Rodríguez Infante, 2008). Ya que la mayoría de estos alumnos y alumnas parten de una experiencia generalmente considerable de los diferentes programas de integración de los Centros no universitarios en los que han estado anteriormente escolarizados/as, sus evaluaciones psicopedagógicas, habrán manifestado ya unas capacidades y desarrollo cognitivo propias que puedan ser recogidas para el aprendizaje y enseñanzas universitarias. Se pone de manifiesto, además, la importancia de la relación entre el

desarrollo evolutivo, cognitivo y académico, y como esto influye en el acceso a la etapa universitaria, ya que en el sistema educativo existen diferentes “filtros” previos al ingreso a la Universidad, como las pruebas de acceso que se realizan con carácter general para todo el alumnado. Esto viene justificado por que la mayor parte de las personas con discapacidad que acceden a estos estudios y que, por lo tanto, superan las pruebas de acceso establecidas, son aquellos estudiantes con discapacidad sensorial o motórica, siendo menores las tasas de los/las que presentan discapacidad psíquica y, aún más reducido, el número de personas con deficiencia intelectual (Luque Parra y Rodríguez Infante, 2008).

3.5. Legislación referente al tema de interés

La necesidad de inclusión en la etapa universitaria de las personas con necesidades de apoyo cobra especial importancia en la actualidad debido a diferentes Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), que surgen de la “Agenda 2030”. Esta Agenda es un plan establecido por la ONU (Organización de las Naciones Unidas) en 2015, con la finalidad de cumplir, en un plazo de 15 años, con 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), que incluyen desde la eliminación de la pobreza hasta el combate al cambio climático, la educación, la igualdad de la mujer, la defensa del medio ambiente o el diseño de nuestras ciudades, suponiendo una oportunidad para todos los países comiencen un nuevo camino con el que se mejore la vida de todos los ciudadanos y ciudadanas.

Dentro de estos objetivos, para el presente trabajo destacan aquellos enfocados hacia la igualdad y la educación, siendo estos:

- ODS 4 ‘EDUCACION DE CALIDAD’: en particular, las niñas y niños con discapacidad requieren y necesitan un apoyo técnico, material y humano garantizado que sea efectivo, porque se detecta que la falta de apoyo redonda negativamente en su

actividad diaria en el aula y en las actividades extraescolares y en la convivencia, más allá del estudio.

- ODS 4.3 ‘‘ACCESO IGUALITARIO A LA FORMACIÓN SUPERIOR’’

De aquí a 2030, asegurar el acceso igualitario de todas las personas a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria.

- El ODS 10 ‘‘REDUCCION DE LAS DESIGUALDADES’’: promueve reducir la desigualdad causada por motivos como el sexo, edad, discapacidad, raza, etnia o religión dentro de España y la contribución de España a la reducción de la desigualdad entre países, para lo que promueve la adopción de las políticas y la legislación pertinentes. Especialmente, en el caso de las personas con discapacidad, que conviven con un agravio comparativo económico muy relevante, que les supone gastos adicionales en su vida diaria, al tener que adquirir medios técnicos y de apoyo para el desarrollo de su autonomía personal y vida independiente.

La ONU expone, por tanto, la importancia y necesidad de tomar decisiones en lo referente a la igualdad y derecho de las personas en general y con discapacidad más específicamente.

En función de esto, cabe plantearse cómo puede tomar parte España en estas decisiones, atendiendo al sistema educativo propio del país. Para explorar esto, se ha realizado un análisis de la normativa y la legislación de las últimas décadas y la vigente en la actualidad, en cuestiones de atención a la diversidad, de forma que podamos contextualizar el proceso acontecido, así como, en qué punto a nivel legislativo, se encuentra actualmente el país.

Tabla 8

Resumen del transcurso de la legislación española en cuanto a la atención a la diversidad

Título	BOE	Contenido
Ley General de Educación (LGE)	BOE nº 187	Primera ley en abordar la educación de las personas con discapacidad. Plantea medidas legislativas, aunque la situación de segregación no cambió puesto que lo que se hacía era crear aulas especiales dentro de la escuela ordinaria.
Ley de Integración Social de los Minusválidos (LISMI)	BOE nº 103	Tras esta ley surgen diferentes órdenes para la regulación de la integración escolar del alumnado con discapacidad. Promueve el concepto de minusvalía y trata de aportar desde la escuela los recursos y medidas que sean necesarias para minimizar las barreras que pueda encontrar la persona con discapacidad (Luque de la Rosa, 2006).
Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE)	BOE nº 159	No afecta a la estructura de los centros educativos, pero defiende los derechos a ayudas para compensar las carencias de diversos tipos, especialmente a aquellas personas con necesidades educativas especiales
Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)	BOE nº 238	Introduce el concepto de necesidades educativas especiales (NEE). Extiende la escolaridad obligatoria a los 16 años y defiende los Centros de Educación Especial para cuando los alumnos no puedan ser atendidos en centros ordinarios, idea que se contraria a la década de los 90', en la que se entendía que la educación de personas con necesidades educativas especiales debía tener lugar en centros de enseñanza convencionales en lugar de en centros especiales (Ruijs, Van der Veen y Peetsma, 2010; Ainscow y César, 2006; Meijer, 2001; Ruijs y Peetsma, 2009; Salend y Garrick, 1999). La LOGSE fue crucial para el cambio hacia una política educativa que caminaba hacia la inclusión.

Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE)	BOE nº 307	Buscaba la máxima calidad del sistema educativo y como consecuencia, la integración en éste del mayor número posible de alumnos. Estableció en los dos últimos años de Educación Secundaria Obligatoria medidas orientadas a atender la diversidad y el máximo desarrollo de las potencialidades. Sin embargo, esta ley quedó demorada y no llegó a implantarse.
Ley Orgánica de Educación (LOE)	BOE nº 106	<p>Expone diferentes principios para la calidad de la educación y la equidad, y garantiza la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación. Introduce la atención integral al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo desde el momento en que dicha necesidad sea identificada y se regirá por los principios de Normalización e Inclusión.</p> <p>Teniendo como base la LOGSE, matiza y da un enfoque más amplio de cara a la atención a la diversidad. Amplia el término necesidad educativa y matiza y extiende el uso y aplicación de las medidas de atención a la diversidad.</p>
Ley Orgánica de Mejora de la Calidad de la Educación (LOMCE)	BOE nº 295	Se estructura con opciones progresivamente divergentes hacia las que se canaliza al alumnado en función de su fortaleza y aspiraciones. Responde a una concepción ideológica individualista y diferenciadora propia de sistemas educativos que buscan la competitividad y la competencia, abandonando la educación Inclusiva. La LOMCE no es una nueva Ley como tal, sino que utiliza la técnica de modificación de determinados artículos de la ley anterior, la LOE, en un artículo único que incluye modificaciones y la incorporación del Programa de Orientación Vocacional y Profesional para la Diversidad en Educación Secundaria.



Figura 3. Gráfico sobre el transcurso de la legislación española de creación propia.

Dentro de la legislación del Gobierno de Canarias también encontramos documentos que avalan esta necesidad de inclusión del alumnado con necesidades de apoyo. Plantean la necesidad de inclusión y de facilitar recursos al alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (en adelante, NEAE) en el transcurso de las diferentes etapas educativas.

¿Se puede entender, entonces, que la orientación del centro debe intervenir no sólo en el presente del alumnado en el centro sino también en su futuro académico y profesional?

En efecto, la Intervención Psicopedagógica, como elemento operativo deberá centrarse en lo nuclear del alumno y su progreso, en un marco de accesibilidad y en la compensación de dificultades o limitaciones (Luque Parra y Rodríguez Infante, 2008).

De este modo, se debe considerar la Orientación vocacional y profesional como una actividad esencial dentro del proceso educativo, que ayuda al alumno en la mejora de su conocimiento para lograr que sea, a partir del conocimiento de sí mismo y de las salidas académicas y profesionales que tiene ante sí, la toma de decisiones para elegir el camino que desea para seguir su carrera profesional (Carrasco Parra, 2015). Si dicho camino concierne el acceso a la Universidad, se ha de contar con recursos en esta entidad educativa que permitan un correcto desarrollo del alumnado en sus estudios.

Dentro de este marco, un elemento fundamental que favorece la calidad educativa y la inclusión de los estudiantes con discapacidad son los Programas de orientación y tutoría universitaria, pues estos permiten el desarrollo del carácter integrador de la educación superior (Bayot, Rincón y Hernández, 2002; Luque y Rodríguez, 2005). Esto es un beneficio para todos los estudiantes, pero especialmente para aquellos que tienen alguna discapacidad, ya que la orientación puede ser una vía importante para introducir medidas compensatorias que den respuesta a sus necesidades específicas y poner en práctica una atención individualizada, que permita que estos estudiantes se integren y promocionen (Álvarez, 2012, p. 5).

También en este proceso, y como venimos diciendo, debemos contemplar las características de nuestro alumnado y obrar en consecuencia. Debemos adaptarnos a sus necesidades y ofrecerles la información y las herramientas necesarias para que descubran sus gustos, preferencias y sean conscientes de sus aptitudes, capacidades, intereses y limitaciones (Carrasco Parra, 2015).

Para optimizar esta búsqueda de integración y solventar las situaciones de desventaja es necesario avanzar en el diseño, aprobación y difusión de normativas que aseguren la adecuada atención y apoyo al alumnado con discapacidad, en las que se concreten unos estándares de calidad e indicadores de buenas prácticas en el funcionamiento de los servicios de apoyo a la discapacidad en los diferentes contextos, que permitan establecer puentes de conexión entre etapas para darle continuidad a la formación (Alcantud, Ávila y Asensi, 2000; Forteza y Ortego, 2003; CERMI, 2005; Luque y Rodríguez, 2008).

Si continuamos profundizando en el análisis de la normativa en Canarias, se hace necesario explorar la legislación propia del Gobierno de Canarias en la atención a la diversidad. En lo referente a esto, se expone que en el ámbito autonómico los desarrollos normativos que regulan la ordenación y el currículo de las distintas etapas educativas reconocen la atención a la

diversidad como uno de los principios fundamentales en la intervención educativa (BOC n.º 124, de 21 de junio de 2007). La normativa más destacada se expone a continuación:

Tabla 9

Resumen de la legislación vigente en Canarias en materia de atención a la diversidad

Título	BOC	Contenido
<i>Orden de 7 de junio de 2007, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se regulan las medidas de atención a la diversidad en la enseñanza básica</i>	BOC nº 124	Amplia el ámbito de intervención. Se especifican medidas de atención más concretas.
<i>Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria</i>	BOC nº 152	Busca responder a una realidad que demande políticas específicas para la atención a la diversidad. Contempla un Plan Estratégico de Atención a la Diversidad (PEAD).
<i>DECRETO 25/2018, de 26 de febrero, por el que se regula la atención a la diversidad en el ámbito de las enseñanzas no universitarias de la Comunidad Autónoma de Canarias</i>	BOC nº46	Busca desarrollar diferentes propuestas para atender al alumnado con diversidad dentro de los centros desde un enfoque inclusivo.
<i>Resolución de la Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa, por la que se dictan instrucciones para la solicitud de las medidas de atención a la diversidad a desarrollar durante el curso 2019-2020 en centros escolares que imparten enseñanza básica en la Comunidad Autónoma de Canarias.</i>	BOC nº203	Persigue dictar instrucciones para la solicitud de las medidas de atención a la diversidad que se necesitan desarrollar durante el curso 2019-2020 en los centros escolares de enseñanza básica.

Si atendemos a la normativa de Canarias que expone las funciones del departamento de orientación, cuando recurrimos al sobre las competencias del departamento de orientación, se exponen las siguientes:

- Elaborar, de acuerdo con las directrices establecidas por la comisión de coordinación pedagógica, la concreción de la acción tutorial y de la orientación académica y profesional, así como del plan de atención a la diversidad.
- Establecer procesos de identificación, actualización, seguimiento e intervención psicopedagógica para la respuesta al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.
- Proponer a la comisión de coordinación pedagógica los criterios y procedimientos para la realización de adaptaciones curriculares. Asesorar a los departamentos de coordinación didáctica y a los equipos docentes en el desarrollo de medidas de atención a la diversidad.
- Realizar los informes que corresponden al departamento.
- Cumplimentar los documentos que orienten la respuesta educativa y las propuestas de atención a la diversidad.
- Cualquier otra que le sea atribuida por la normativa vigente.

Se observa por tanto la importancia del papel del orientador/a en la atención a la diversidad, así como en las adaptaciones pertinentes y la acción tutorial y orientativa a nivel académico y profesional. Esto justifica la necesidad de contar en los centros con una guía clara a nivel personal por parte del orientador o material para la correcta realización de estas funciones, lo que optimice, no solo la estancia del alumnado con necesidades de apoyo educativo en la etapa académica que le corresponda, sino la toma de decisiones y el proceso de transición entre estas.

Sin embargo, cuando observamos diferentes investigaciones realizadas, como la de Figuera-Gazo y Coiduras (2009) que se comentará más adelante, se observa que en gran medida el alumnado recurre al profesorado tutor cuando necesita consejo u orientación, en lugar de al propio departamento de orientación.

Por otra parte, si exploramos a las funciones del profesorado tutor, en la *ORDEN de 9 de octubre de 2013, por la que se desarrolla el Decreto 81/2010, de 8 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Canarias, en lo referente a su organización y funcionamiento*, se contempla que dichas funciones se recogen en el marco de las previstas en el artículo 36, apartado 2, del Reglamento Orgánico de los centros, que sean aplicables en Educación Secundaria.

En esencia, se expone que el profesorado tutor se coordinará con el equipo docente en los procesos de enseñanza y de aprendizaje; se responsabilizará de la cumplimentación de la documentación referente a su grupo de alumnado, de acuerdo con las instrucciones facilitadas por la jefatura de estudios; y garantizará, con el apoyo del departamento de orientación y la propia jefatura de estudios, la orientación educativa y profesional, y la información al alumnado y a sus padres, madres o tutores legales que abarcará diferentes aspectos, desde información sobre derechos y deberes, niveles educativos, adaptaciones curriculares y evaluaciones hasta los contenidos de materias y aspectos de asistencia.

Por otra parte, se detalla que, bajo la coordinación de la jefatura de estudios, los tutores y las tutoras de cada nivel celebrarán semanalmente, con carácter general, reuniones con el departamento de orientación para la coordinación y el desarrollo del plan de acción tutorial con el alumnado.

Otra función establecida que cabe mencionar es que al término de la escolarización obligatoria y antes de la finalización del período de preinscripción para el curso siguiente, el tutor o la tutora comunicará a la familia el consejo orientador acordado por el equipo docente con el asesoramiento, en su caso, del departamento de orientación.

Por lo tanto, queda de manifiesto que el profesorado tutor, en los aspectos relativos a la guía y orientación, se mantiene bajo la coordinación del departamento de orientación, por lo que el mayor peso del proceso de tránsito y la referencia “clave” para buscar dicho consejo orientativo debería recaer en el orientador/a, mientras que los estudios investigados muestran que esto no ocurre como a priori se prevé.

3.6. Investigaciones referentes al proceso de transición

Existen diferentes variables que contribuyen a explicar las experiencias de transición de los estudiantes con discapacidad en positivo, como éxito, o en negativo, como fracaso (Gazo y Coiduras, 2013).

El estudio realizado por Webster (2004) confirma la influencia de diferentes variables psicológicas y concluye que el alumnado que experimentó la transición con éxito pudo reflexionar mejor acerca de su experiencia y sobre las diferentes necesidades que experimentaron. De la misma forma, los estudiantes con necesidades de apoyo que persistieron y finalizaron su grado universitario mostraron mayor capacidad de fijación de objetivos y una mayor perseverancia en sus logros, mayor autoestima y una tendencia a implicarse en acciones posibles y a comunicar sus intereses, preferencias y necesidades; otras características observadas fueron mayor resistencia a la frustración, autonomía en el estudio y competencia para gestionar el tiempo. Todas estas variables están relacionadas, tanto en personas con necesidades de apoyo como en aquellas que no las presentan, con lo que conocemos hoy como ‘resiliencia’ (Gazo y Coiduras, 2013).

Más adelante, la investigación de Gill (2007) apoya estos resultados y señala como variable “clave” la capacidad de autodeterminación, que se puede definir como la “actitud para resolver dificultades, asumir los retos, tener capacidad de exigir derechos o de pedir ayuda a los servicios de apoyo”. Se observa por tanto que las habilidades de autodeterminación y las competencias de autogestión se erigen como un factor clave para la transición positiva (Getzel, 2008).

Los estudios de Wehmeyer (2009) han enfatizado también la importancia de la autodeterminación en las personas con discapacidad, entendiéndola como el proceso por el cual la acción de una persona es el principal agente causal de su propia vida –y de las elecciones sobre la calidad de ésta–, libre de influencias externas o interferencias. Dicha autodeterminación se debe contemplar desde los diferentes servicios universitarios para impulsar que estos estudiantes sean los auténticos protagonistas en la toma de decisiones sobre su vida académica.

Otra variable que se ha observado que también contribuye o afecta al proceso de adaptación a la universidad, favoreciendo este de manera significativa, así como a promover la satisfacción de los estudiantes es la familia y el contexto familiar (Vilà y Pallisera, 2002; Polo y López, 2007). Este es un factor importante que se debe tener en cuenta a la hora de analizar las posibles influencias en el proceso de elección de un grado universitario o de la finalización del mismo. La familia, como elemento de protección, desempeña un papel determinante en el apoyo personal al estudiante, de tal manera que el nivel de eficacia académica está estrechamente relacionado con esta variable (Vilà y Pallisera, 2002).

Se contemplan, por lo tanto, diferentes variables que influyen, así como datos de importancia sobre esta situación de transición en las personas con discapacidad.

Esto se observa en el estudio de Álvarez-Pérez (2012) donde además se expone una gran escasez de investigaciones que profundicen en la realidad comentada, en las dificultades y las

condiciones en las que el alumnado con discapacidad afronta la transición a la enseñanza superior desde la perspectiva de los propios/as implicados/as, lo cual justifica la realización de la investigación en búsqueda de una mejor comprensión de la realidad y una optimización de la preparación del acceso e integración de estos estudiantes en la enseñanza universitaria. Como objetivos principales, los autores plantean, por una parte, conocer las dificultades y las necesidades de orientación de los estudiantes con discapacidad que acceden a los estudios universitarios y, por otra, valorar en qué medida las actuaciones que se están llevando a cabo resultan efectivas para ayudar al alumnado con discapacidad a integrarse en la formación universitaria.

En los resultados referentes a la orientación e información preuniversitaria, se expresan los resultados de la información respecto a las medidas de atención y orientación recibida por parte del alumnado con discapacidad, previo al acceso a los estudios universitarios. El alumnado encuestado manifestó haber recurrido poco al orientador escolar (60,2%), al profesor de apoyo a las necesidades educativas especiales (84,5%), al intérprete de lenguaje de signos (96,1%) o al asistente personal (90,3%). Asimismo, hicieron poco uso (75,7%) de las ayudas técnicas. No obstante, los estudiantes que recurrían al profesor de apoyo de necesidades educativas específicas acudían también al asistente personal ($r=.564$; $p<0.000$) y hacían uso de las tecnologías y ayudas técnicas ($r=.476$; $p<0.000$) (Álvarez-Pérez, 2012).

Llama la atención que, aproximadamente la mitad de los encuestados (50,5%), señalaran que no habían recibido información y orientación relativa a los estudios universitarios. Aquellos que la habían recibido, manifestaron que había sido fundamentalmente a través de la familia y de los amigos.

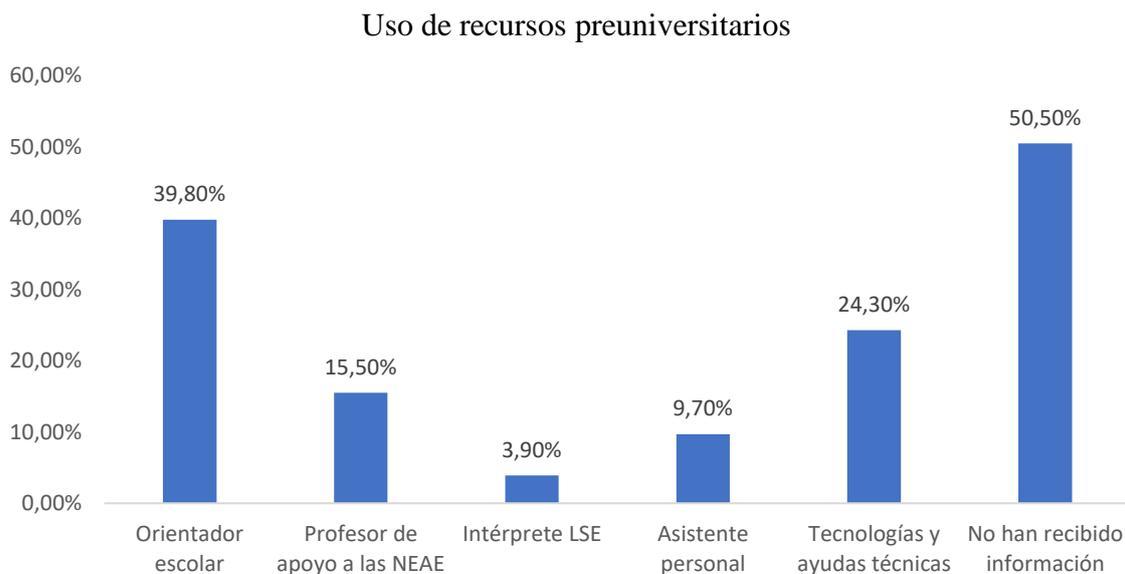


Figura 4. Gráfico sobre el uso de los recursos por parte del alumnado NEAE en etapas preuniversitarias. Información tomada del estudio de Álvarez-Pérez (2012).

El contenido de la información que recibieron en la etapa preuniversitaria estaba referido a las distintas titulaciones que se imparten en la Universidad de la Laguna (36,9%), a las salidas profesionales de las mismas (33%) y a la estructura curricular de las carreras (26,2%). Destaca, asimismo, que según el 12,6% del alumnado encuestado, la información sobre los recursos y servicios que ofrecía la Universidad fue escasa.



Figura 5. Gráfico sobre la información recibida por el alumnado NEAE en etapas preuniversitarias por la Universidad de La Laguna. Información tomada del estudio de Álvarez-Pérez (2012).

En el estudio se concluye que, aunque es posible que exista un cierto desconocimiento sobre los procesos informativos oficiales, se pudo deber también a que la información ofrecida por la Universidad no fuera suficiente o no se emplearan los recursos adecuados.

El alumnado demanda una mayor información y orientación para las etapas preuniversitarias y para afrontar la transición a estudios universitarios, ya que no tuvieron este apoyo y preparación.

En relación con los momentos previos a la entrada en la enseñanza universitaria, es importante el trabajo con la familia, ya que en muchos casos son los propios padres los que ponen freno a las posibilidades de desarrollo académico y profesional del alumnado con discapacidad, debido a la falta de información, la inseguridad o la desconfianza (Álvarez-Pérez, 2012)

Otro estudio, de Figuera y Coiduras (2013) que parte de una investigación más amplia sobre la transición a la universidad de los estudiantes con discapacidad, se centra en el segundo nivel de análisis de ésta, que consiste en la descripción y comprensión, mediante técnicas cualitativas, de los procesos de transición desde la perspectiva de los diferentes agentes implicados: los servicios universitarios de atención a estudiantes con discapacidad; los estudiantes universitarios con algún tipo de discapacidad (reconocida o no); y la opinión de expertos y representantes de asociaciones y de instituciones vinculadas con la transición académica de la Educación Secundaria a la universidad.

Para el estudio, se plantean diferentes objetivos: en primer lugar, conocer las experiencias de transición académica de los estudiantes con discapacidad en la trayectoria académica previa, la valoración del apoyo de los profesores y el proceso de elección de los estudios.

En segundo lugar, describir el proceso personal de declaración de la discapacidad (tiempo, canal, motivos de la no declaración) e identificar los problemas asociados.

En tercer lugar, valorar la experiencia académica en lo tocante a los mecanismos de acceso y de apoyo a la integración en la universidad y a la elaboración del proyecto profesional.

En cuarto lugar, identificar los factores personales e institucionales que contribuyen a la persistencia académica en la universidad.

Por último, proponer líneas para avanzar y profundizar en la inclusión desde la transición y para prevenir el abandono académico mediante una intervención integrada.

De los resultados recogidos, los autores destacan que cuando se trata la transición educativa de las personas con discapacidad, estudiar las circunstancias de la transición como su origen y destino parece ser un factor necesario, ya que ambas cuestiones condicionan el proceso y las experiencias vividas permiten comprender mejor los procesos de cambio académico.

En cuanto a los apoyos que recibieron los alumnos y alumnas durante la etapa de Educación Secundaria Obligatoria de forma previa a la universidad, parece haber una referencia que se reitera de forma constante y sustancial acerca del papel de los profesores. Esto resulta curioso, pues no se nombra el papel del orientador en este proceso que tanto se caracteriza en sus funciones.

Sobre la opción académica elegida, la mayoría presenta el interés personal como principal criterio, cuando se dispone de capacidades personales y estos estudios elegidos sean compatibles con sus condicionantes. En cuanto a esto, expresan que el acompañamiento durante la elección fue insuficiente desde su experiencia personal: solamente la mitad de los entrevistados confesaron haber recibido atención orientadora de los servicios de asesoramiento psicopedagógico del sistema educativo.

En el estudio se concluye, gracias a las diferentes entrevistas realizadas, la carencia de recursos en la actualidad, la inexistencia de una planificación específica para la orientación de

este tipo, así como la ausencia de una tradición psicopedagógica de intervención orientadora con este alumnado.

Por lo tanto, se justifica nuevamente la necesidad de implantar nuevas iniciativas en orientación que permitan dar a conocer las diferentes alternativas del sistema educativo en la etapa posterior a secundaria, y que promuevan el autoconocimiento y la formación para la toma de decisiones.

Además, resalta la visión del profesorado tutor como agente de referencia para el alumnado a la hora de buscar consejo o guía sobre los diferentes procesos que tienen lugar en la etapa académica en la que se encuentran los alumnos y alumnas y el tránsito entre estas.

En base a esto, quizá sería necesario reflexionar acerca de la idea de que, al no ser en muchas ocasiones el orientador/a quien influye de manera directa en el alumnado, pueda ser función de este agente la de formar a dicho profesorado para delegar esta función cuando fuera necesario, proporcionándole las estrategias y habilidades necesarias para que los tutores y tutoras adquieran competencias para saber orientar adecuadamente al alumnado en general y, más específicamente, a sus alumnos y alumnas con necesidades educativas (Cano, 2009).

Se expone, a continuación, un resumen de las investigaciones consultadas que han resultado de mayor interés:

Tabla 10

Resumen de las investigaciones referentes al campo de estudio

Autores y años	Título	Conclusiones
Webster, D. (2004)	Giving Voice to Students with Disabilities Who Have Successfully Transitioned to College	Los estudiantes con NEAE que persistieron y finalizaron su grado universitario mostraron mayor capacidad de fijación de objetivos, mayor perseverancia, mayor autoestima y una tendencia a implicarse en acciones posibles y a comunicar sus intereses, preferencias y necesidades, mayor resistencia a la frustración, autonomía en el estudio y competencia para gestionar el tiempo. Variables relacionadas con la resiliencia.
Gill, L.A. (2007)	Bridging the Transition Gap from High School to College: Preparing Students with Disabilities for a Successful Postsecondary Experience	Variable ‘clave’ es la capacidad de autodeterminación y las competencias de autogestión, que se erigen como un factor clave para la transición positiva.
Wehmeyer, M.L. (2009)	Autodeterminación y la tercera generación de prácticas de inclusión	Importancia de la autodeterminación. Influencia de la familia en el proceso de decisión y adaptación a la Universidad.
Álvarez-Pérez, P., Alegre-de-	Las dificultades de adaptación a la enseñanza	El alumnado recurre poco a los docentes y recursos para la orientación. Más de la mitad afirma no haber

la-Rosa, O., López- Aguilar, D. (2012).	universitaria de los estudiantes con discapacidad: un análisis desde un enfoque de orientación inclusiva	recibido información preuniversitaria y aquellos que la habían recibido, manifestaron que había sido fundamentalmente a través de la familia y de los amigos. Concluye con la necesidad de atender al desconocimiento sobre los procesos informativos oficiales y expone que se pudo deber también a que la información ofrecida por la Universidad no fuera suficiente o no se emplearan los recursos adecuados.
Figuera-Gazo, P. y Coiduras- Rodríguez, J. (2013)	La transición a la universidad: un análisis desde la diversidad de las voces de los estudiantes.	En cuanto a los apoyos que recibieron los alumnos y alumnas durante la etapa Secundaria, se resalta el papel de los profesores. Concluye que el acompañamiento y los recursos disponibles durante la elección fue insuficiente desde su experiencia personal: solamente la mitad de los entrevistados confesaron haber recibido atención orientadora.

3.7. Formación del profesorado en competencias

En lo referente a esta formación en competencias, cabe hacer mención al trabajo de Zabalza (2003), quien plantea 3 modelos o “fases” de aproximación a la docencia y al conocimiento sobre la enseñanza, que han de superarse progresivamente para alcanzar un modelo de formación por competencias. Supone un momento inicial caracterizado por una clarificación ideológica y conceptual; un segundo momento de construcción de propuestas y un tercer y último momento de modulación de actitudes (que puede darse de manera transversal a lo largo de los otros momentos del proceso o incluso quedarse como un objetivo que no se llega nunca a alcanzar del todo). Lo que el autor persigue cuando establece este tipo de formación como el

óptimo para la docencia es que el profesorado sea capaz de visualizar la acción educativa desde diferentes parámetros, y que se muestre dispuesto a modificar elementos de su rutina de trabajo ordinaria, posibilitando la aplicación práctica de los contenidos, el aprendizaje centrado en el alumno/a, la enseñanza desde la experiencia, etc.

Aunque pasar de un modelo de disciplinas autónomas a un modelo de competencias es un salto cualitativo importante que requiere un cambio cultural, no solamente legal o técnico (Zabalza, 2012), la visibilización del proceso de construcción de una propuesta curricular basada en competencias puede resultar de utilidad como marco de referencia y como elemento de contraste en relación con la viabilidad de este enfoque formativo (Zabalza, 2012).

3.8. Recursos de utilidad

Dentro de los recursos de utilidad para el proceso docente de orientación no solo se encuentran programas de formación del profesorado, sino otros instrumentos que recogen información y proponen intervenciones o diversos cambios en lo referente a la atención general del alumnado y concretos para el alumnado con diversidad y el proceso de inclusión, integración y orientación académica y profesional.

Uno de estos instrumentos, y para realizar una primera evaluación y conocer si el centro educativo puede ser considerado como inclusivo, destaca *Index for inclusion* (Booth y Anscow, 2000). Este recurso ha sido concebido como un conjunto de materiales que tienen como objetivo apoyar a los centros educativos en el proceso de supervisión de las prácticas educativas para progresar hacia centros más inclusivos considerando los diferentes puntos de vista del personal docente, miembros del consejo escolar, alumnado, familias y otros miembros de la comunidad participantes en la tarea educativa.

El Index no es considerado un fin en sí mismo, sino un “facilitador” para para la reflexión conjunta y la colaboración de los diferentes miembros de la comunidad educativa (Booth, T.,

Simón, C., Sandoval, M., Echeite, G. y Muñoz, 2015). No solo invita a atender a las personas implicadas como protagonistas en esta comunidad, sino que valora la participación del alumnado y otros miembros como estrategia fundamental para la mejora educativa (Echeita, Simón, Sandoval y Monarca, 2013; Messiou, 2012; Sandoval, 2011; Susinos y Ceballos, 2012).

En definitiva, ofrece una oportunidad de mejorar, aprender juntos y empoderar a la comunidad educativa desde la participación y el diálogo igualitario (Flecha, 2009).

En todo caso, esa finalidad debe estar vinculada a la transformación profunda de los sistemas educativos de manera que, en todo contexto educativo (educación formal o no formal), se promueva y asegure la defensa de la dignidad e igualdad de todo el alumnado, como derechos inalienables, desde el reconocimiento y respeto de la diversidad de los mismos/as (Puig Rovira, Doménech, Gijón, Martín, Rubio y Trilla, 2012).

Comprometerse con una perspectiva inclusiva implica, por ello, asumir la tarea de pensar y recoger evidencias que fundamenten la reflexión en torno hasta qué punto la “cultura de centro”, las políticas del centro o el currículo escolar (qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar), se configuran o no, como facilitadores del aprendizaje y el rendimiento de todo el alumnado tal y como están concebidos en la actualidad, si contribuyen o, por el contrario, debilitan los esfuerzos por construir un sistema donde no se entienda equidad sin calidad (Ainscow y West, 2008). Sin embargo, la política interna de cada centro no es el único factor influyente en el correcto desarrollo académico de las personas con discapacidad. Se deben tener en cuenta también otros recursos de los que se debe disponer para cada etapa educativa y las transiciones entre estas, como pueda ser el paso de secundaria y Bachillerato, a los estudios universitarios.

En un estudio de la Universidad Autónoma de Barcelona (Galán-Mañas, 2015) se expresa que las Naciones Unidas y la Unión Europea exigen a las universidades que incluyan medidas

y acciones específicas para el alumnado con discapacidad o necesidades de apoyo educativo en los planes de acción tutorial.

Continuando con la investigación de la Universidad de Barcelona, este estudio presenta las diferentes actuaciones de atención al alumnado con discapacidad que se llevan a cabo dentro de las universidades españolas.

Dicho estudio se realizó con una muestra de 40 universidades que se exploraron a través de entrevistas y cuestionarios, dando importancia al trabajo de las mismas en el ámbito de la discapacidad y teniendo en cuenta que todo el territorio estatal estuviese representado.

El análisis estaba centrado en los cuatro momentos clave de un plan de acción tutorial: promoción, comprendida como el acceso a una etapa tras haber superado la anterior, acogida, permanencia y egreso.

En cuanto a la promoción, los resultados concluyen que un 92% de las universidades españolas analizadas ofrecen acciones informativas y de difusión.

El trabajo conjunto de la universidad con profesores de secundaria en las universidades españolas es del 15%, un porcentaje relativamente bajo. Lo mismo sucede con las visitas y charlas a centros de secundaria, con un 12,50%. En lo que respecta a la orientación preuniversitaria, un 57,5% de las universidades españolas organizan actividades de este tipo. Por último, contrasta muy especialmente que sólo un 2,5% de las universidades españolas ofrezcan visitas a la universidad para estudiantes con discapacidad, así como también llama la atención que sólo un 2,5% de las universidades participa en ferias y salones.

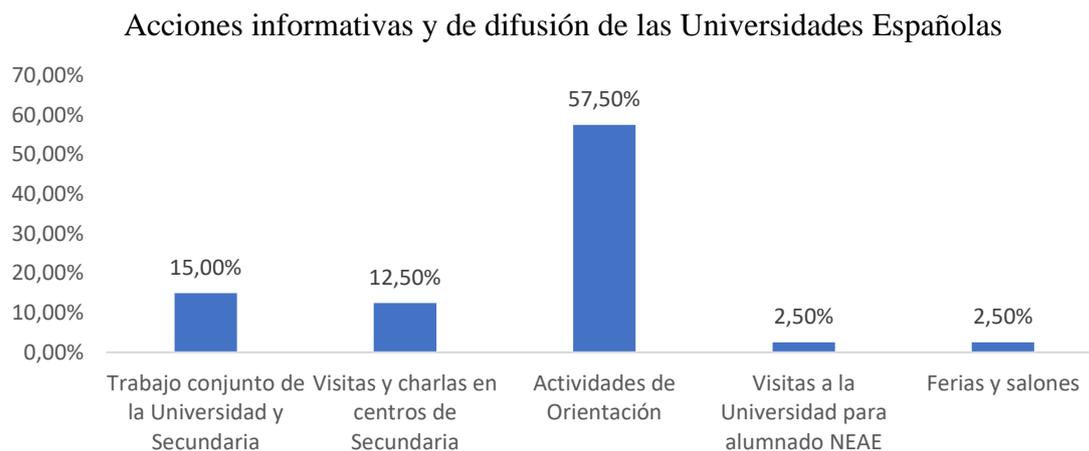


Figura 6. Gráfico sobre las acciones que se llevan a cabo en Universidades españolas para la orientación preuniversitaria (Galán-Mañas, 2015).

Se observa por tanto que muchas medidas para las personas con discapacidad se presentan en muy pocas universidades, siendo estas insuficientes para suplir la carencia existente de recursos para este colectivo.

Una de las conclusiones del estudio a destacar en cuanto a esto es la siguiente:

“Las actuaciones de atención al estudiantado con discapacidad se focalizan mayoritariamente en el período de permanencia en la universidad, mientras que las actuaciones en el ámbito de la promoción son las que están menos desarrolladas por los Servicios de atención al estudiantado con discapacidad de las distintas universidades. De hecho, sería necesario vincular a los centros de educación secundaria en el establecimiento de planes de transición para estos estudiantes, incorporando a las asociaciones a través de las redes sociales”.

Para este momento de transición, el Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI), propone una *Guía para la elaboración de un “Plan de atención al alumnado con discapacidad en la Universidad*. Dentro de esta guía, se propone una primera fase de actuaciones previas al acceso a la Universidad, que consiste en:

- Coordinación de la Universidad con los centros de enseñanza secundaria de su ámbito, para establecer mecanismos y dispositivos de orientación, atención y apoyo, que permitan un acceso regular y normalizado del alumnado con discapacidad a los estudios superiores.
- Información preuniversitaria.
- Orientación al alumnado.
- Información a las asociaciones de discapacidad y sus familias sobre la existencia de recursos, mecanismos y dispositivos de apoyo en el entorno universitario para el alumnado con discapacidad.
- Garantía de que los procesos de ingreso y las pruebas de acceso se ofrecen en condiciones de igualdad de oportunidades para el alumnado con discapacidad.

Se destaca por lo tanto la importancia de comenzar no en la propia universidad sino en todo el procedimiento previo para dar los apoyos y la orientación adecuada a cada persona.

Incluye diferentes fases a modo de seguimiento de la permanencia en la Universidad, así como el posterior acceso al mundo laboral y su integración en diferentes ámbitos, pero cabe centrarnos en la fase de acceso debido a la finalidad del presente proyecto de estudiar el procedimiento en este tránsito.

Además, el estudio del CERMI destaca la necesidad de incluir en este Plan diferentes programas de información. Defiende que los procesos de información son muy importantes para la comunidad universitaria con discapacidad, no sólo en el aspecto de la accesibilidad en la información que se ha abordado con anterioridad, sino también en cuanto a la orientación en ese proceso. Resulta de gran importancia incluir en el Plan:

- Qué actuaciones de información para estudiantes con discapacidad preuniversitarios se están llevando a cabo.

- Qué información se les presta a los estudiantes con discapacidad de nuevo ingreso en la Universidad durante el período de matrícula.
- Cómo se les hace llegar la información sobre los servicios y programas existentes en su Universidad.
- Qué canales de comunicación, coordinación y cooperación existen entre el Departamento de Orientación de los centros de enseñanza secundaria y los servicios técnicos de apoyo de la propia Universidad.

La problemática existente sobre la carencia de recursos para la transición entre etapas se intenta solventar también en algunas comunidades a través de Programas de Orientación Académico Profesional (POAP). Los POAP son un instrumento de gran utilidad para el desarrollo de la intervención en procesos de este tipo. Dicho programa es la parte del Proyecto Educativo en la que se especifican las actuaciones que se desarrollan en el instituto para facilitar la toma de decisiones de cada alumno o alumna a lo largo de su escolaridad respecto a su futuro académico y profesional, eligiendo entre distintos caminos y alternativas.

Son múltiples los centros de España que ya hacen uso de esta herramienta para proporcionar una guía y proceso orientativo óptimo a las personas con discapacidad en Secundaria. Este recurso tiende a ser utilizado especialmente con aquel alumnado que se encuentra en los cursos de final de Secundaria o en Bachillerato ya que es cuando deben decidir materias optativas, continuar su formación académica, su incorporación al mundo laboral, es decir, tomar decisiones complejas que requieren madurez, responsabilidad y compromiso (García, 2009).

En esta línea, se han propuesto modelos “guía” con la estructura básica que debería tener un POAP con la finalidad de que sirva de referencia para los centros crear un documento más contextualizado (Palomo, 2018). Esta herramienta podría ser de gran utilidad si se adoptara

como medida obligatoria o parte del PAD (Programa de Atención a la Diversidad) de los centros de Canarias, tanto en la etapa de Secundaria y Bachillerato, como a nivel universitario.

En definitiva, en el presente trabajo hace un repaso desde los conceptos de inclusión y la necesidad de generar medidas de equidad en el alumnado, hasta la normativa en la que se basan estas ideas, así como diferentes investigaciones y recursos de utilidad. La idea que se remarca constantemente es, esencialmente, la necesidad de proporcionar al alumnado con NEAE una mayor información, asesoramiento y orientación en las diferentes etapas preuniversitarias y durante la transición a la Universidad, introduciendo medidas que respondan a sus necesidades específicas y aportando una atención individualizada que sirva para la realización y felicidad de la persona (Gimeno, 2002), que permita el correcto desarrollo académico y personal de este colectivo, siendo para esto vital el papel coordinado del departamento de orientación y el profesorado tutor, trabajando conjuntamente en beneficio del alumnado. La educación debe servir al desarrollo, realización y felicidad personales, ayudada por el conocimiento psicológico y por un clima de relaciones interpersonales adecuado. Ésta es una orientación en la que convergen la sensibilización por el respeto hacia el sujeto como individuo único y el conocimiento de la singularidad del sujeto que evoluciona proporcionado por la psicología y las ciencias sociales.

4. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Como conclusión principal del estudio impera la necesidad de responder a la demanda del alumnado con NEAE de recibir una mayor información y orientación en las etapas preuniversitarias para afrontar el proceso de transición a estudios universitarios. En los diferentes estudios se ha puesto de manifiesto la importancia de fomentar y optimizar las medidas de atención para estos estudiantes.

Otras conclusiones que destacan son las siguientes:

- **Revisión legislativa**

Se reconoce que la legislación ha sufrido importantes transformaciones a lo largo del tiempo. Sin embargo, debido a que actualmente sigue existiendo demanda de una mejora en la orientación que se da a las personas con NEAE, resulta necesaria una revisión legislativa que renueve la perspectiva de la inclusión y mejore las medidas de atención para estos estudiantes que quieren acceder a estudios universitarios.

Si hablamos de establecer un control de la inclusión en las escuelas a modo legislativo, es importante recuperar la perspectiva de los órganos que establecen esas normas y directrices de cambio. Por ejemplo, la ONU plantea en la ‘‘Agenda 2030’’ algunos Objetivos de Desarrollo Sostenible relacionados con la educación y la inclusión, que observamos que referían concretamente al acceso a una educación de calidad, especialmente en el alumnado con discapacidad, y el acceso igualitario a la formación superior, además de la reducción de las desigualdades que puedan venir causadas por motivos de sexo, edad o discapacidad, entre otros.

Esto se refiere por tanto a que, ya desde la propia Organización de las Naciones Unidas se hace un llamamiento a los diferentes países y territorios para que comiencen un camino que en 2030 asegure que todas las personas acceden a un sistema educativo de calidad en igualdad de condiciones.

Esto tiene relación con el trascurso de la legislación española. En la actualidad, la *Ley Orgánica de Mejora de la Calidad de la Educación (LOMCE)* (BOE, 2013), vigente en España, plantea que el alumnado debe ‘‘crecer’’ académicamente en función de sus fortalezas y aspiraciones. Asimismo, estructura un modelo basado en un sistema de pruebas externas que, a medida que el alumnado accede a etapas educativas superiores, son cada vez más diferenciadoras en el sentido de que dejan de aplicarse las mismas para todo el alumnado. Por ejemplo, las pruebas para 3º de Primaria se realizan con carácter general para todo el alumnado

y centro educativo, sin embargo, en cursos superiores como 4ºESO o Bachillerato, supone una diferenciación en función de las modalidades, optativas o itinerarios escogidos.

Esto supone, cuando profundizamos en esta normativa, un planteamiento desde una perspectiva muy individualista del alumnado. A priori, esto parece ser un factor positivo, si entendemos la individualización como un proceso de aprendizaje centrado en el propio alumno/a. Sin embargo, esto no es lo que esta ley contempla. Desarrolla en su lugar un sistema de enseñanza diferenciador, característico de aquellos que fomentan la competitividad y con objetivo de competencia económica. Bajo esta idea, el alumnado será derivado a modalidades de educación diferentes en función de sus capacidades académicas, lo que produce una segregación que abandona el concepto de educación inclusiva y que se basa en la preparación del alumnado para su empleabilidad y la producción posterior, y no para su crecimiento a nivel personal y la igualdad de oportunidades entre unos y otros. Es por consiguiente necesario evaluar las carencias de este sistema educativo y plantear una nueva normativa basada en las potencialidades del alumno, atendiendo a su individualidad desde una perspectiva positiva y no segregacionista, sin perder de vista el crecimiento socio-personal de la persona. El planteamiento de un sistema educativo que tomase esta perspectiva optimizaría no solo el crecimiento de las personas desde la autonomía, cooperación y eficiencia práctica, sino un proceso de enseñanza-aprendizaje que verdaderamente preparase para enfrentar una realidad común, de manera equitativa para todo el alumnado, sin separación por capacidades o necesidades académicas.

En Canarias, la legislación avala en gran medida la necesidad inclusiva del alumnado con discapacidad en condiciones equitativas, aportando los recursos que sean necesarios para garantizar una educación de calidad. Se plantea la importancia de la coordinación y colaboración dentro de los centros educativos y en toda la comunidad educativa en general para

la acción tutorial y orientación personal y profesional, favoreciendo un desarrollo que los prepare para la toma de decisiones y el tránsito a la vida adulta.

Aunque dentro de la normativa encontremos un avance que favorece la inclusión y la aplicación de medidas para las personas con NEAE, cabría recuperar la idea comentada anteriormente acerca de que, aunque los pequeños cambios sean positivos y generan una diferencia notable para este alumnado, es necesario por parte de las instituciones y la sociedad en general comenzar a plantearse una nueva filosofía educativa que realmente garantice la equidad, igualdad y preparación real para la vida de las personas.

- **Importancia de la Orientación en este proceso de transición**

La orientación es una vía importante para introducir medidas compensatorias que den respuesta a las necesidades específicas del alumnado. Antes de acceder a estudios universitarios, es importante asegurar que el alumnado recibe toda la orientación e información necesaria para que tome las decisiones sobre su futuro de manera adecuada. El centro educativo debe, por tanto, estar suficientemente preparado para ofrecer dicha orientación a todos los estudiantes, lo que requiere de una gran implicación por parte del departamento de Orientación, que no debe limitarse únicamente a asesorar de manera general, sino atendiendo a las características propias de cada alumno/a, especialmente de aquellos/as con NEAE (Carrasco-Parra,2013). En el *DECRETO 81/2010, de 8 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Canarias*, en el Artículo 29 se exponen las competencias del departamento de orientación, quedando explícito la importancia del papel orientador en la acción tutorial y orientativa, tanto a nivel académico como profesional. Sin embargo, la implicación no debe ser exclusiva por parte del departamento de orientación del centro, pues también ocupa aquí un papel esencial el profesorado tutor, que sigue el día a día de sus alumnos y será por tanto quien mejor conozca

sus fortalezas y debilidades. Además, cuando observamos en la normativa las funciones de estos agentes educativos, vemos que éste debe estar en continua coordinación con el equipo docente, así como con el departamento de orientación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. No hablamos, por tanto, de un trabajo individual, sino conjunto por parte del equipo de orientación y el profesorado, quienes deben acompañar, ser guía y facilitadores del proceso de toma de decisiones para todo el alumnado, sobre todo para los alumnos que presentan necesidades educativas especiales (Carrasco Parra, 2013).

- **Formación del profesorado en competencias**

La formación del profesorado en competencias orientativas, como agente principal de referencia para el alumnado es una tarea imperativa en la actualidad.

Esta necesidad ya viene justificada por ser, especialmente los tutores/as, el agente principal al que acude el alumnado en busca de consejo. Sería óptimo ofrecer diferentes recursos y herramientas que faciliten al departamento de orientación, así como al resto del equipo docente el proceso de información y orientación que se ha de aportar al alumnado con NEAE para facilitar la toma de decisiones bajo la autoconciencia y coherencia con ellos mismos.

En el estudio de Álvarez-Pérez (2012), cuando se exponen los resultados acerca de la información preuniversitaria que había recibido el alumnado con discapacidad, se pone de manifiesto que son muy pocos los alumnos/as que recurren al orientador escolar (el 60,2% expresa no haber acudido a dicho agente), así como la escasa información recibida en la etapa de secundaria y bachillerato acerca del acceso a la Universidad.

La investigación de Figuera y Coiduras (2013) en esta línea de trabajo, recoge resultados interesantes sobre el papel de los profesores, pues el alumnado que participó en el estudio reitera la importancia del mismo en cuando al proceso orientativo, resaltando la visión de los tutores y tutoras como agentes de referencia para el alumnado a la hora de buscar consejo en el centro.

Estos resultados manifiestan la necesidad de que el departamento de orientación y el profesorado se mantengan en constante comunicación y coordinación, pues los conocimientos del orientador/a deben ser una guía base para los tutores, que son a quienes acuden los alumnos en primer lugar en busca de consejo. Es preciso actualmente reflexionar sobre la idea de formar al profesorado para que este sepa orientar adecuadamente a los estudiantes, delegando los orientadores esta función sobre ellos cuando fuera necesario, proporcionándoles las estrategias y competencias adecuadas para gestionar esta situación, especialmente con el alumnado con NEAE.

El trabajo de Zabalza sobre los 3 modelos de aproximación a la docencia es una propuesta muy adecuada que sería conveniente implantar como filosofía en la formación del profesorado, así como en los propios centros educativos. Con esta idea se busca que exista en el sistema educativo un equipo docente capacitado para visualizar la acción educativa desde diferentes perspectivas, dispuesto a modificar su metodología y herramientas de trabajo, implicado y que posibilite la construcción de un proceso enseñanza-aprendizaje centrado en el alumno, características que indudablemente ejercerían un efecto positivo en el desarrollo del propio alumnado y, probablemente, en la propia autopercepción del profesorado como profesional.

En base a esto, quizá sería necesario reflexionar acerca de la idea de que, al no ser en muchas ocasiones el orientador/a quien influye de manera directa en el alumnado, pueda ser función de este agente la de formar a dicho profesorado para delegar esta función cuando fuera necesario, proporcionándole las estrategias y habilidades necesarias para que los tutores y tutoras adquieran competencias para saber orientar adecuadamente al alumnado en general y, más específicamente, a sus alumnos y alumnas con necesidades educativas.

Una posibilidad para poner esta idea en práctica en los centros educativos sería a través de talleres o cursos formativos donde el orientador/a del centro actúe como formador/a de

formadores en habilidades para la orientación vocacional, académica y profesional. Implantar esta perspectiva en los centros y que los tutores y tutoras recibieran esta información y formación facilitaría la tarea de guiar adecuadamente al alumnado que lo requiera. En otras palabras, formar al profesorado en competencias les proporcionaría el saber necesario que les permitirá afrontar situaciones concretas y enfrentarse a las mismas, contribuyendo al desarrollo y perfeccionamiento de la sociedad en que viven (Echeverría, 2001; Yániz, 2004). Para la creación de estos planes de formación, sería conveniente no cerrarse en un modelo concreto, aunque existan muchos con una validez consolidada como el de Zabalza (2012), sino realizar una integración de distintos modelos pedagógicos ya existentes (Tobón, 2006).

Esto no implicaría que el profesorado tutor atendiese esta tarea con total responsabilidad, pues se debe mantener siempre la coordinación entre estos y el departamento de orientación, pero permitiría al orientador/a delegar en parte esta función bajo el justificante de que el alumnado recurre más al profesor/a como agente de referencia que al propio personal del departamento de orientación. La formación de formadores busca en este caso generar acciones de transformación que propicien la creación de condiciones beneficiosas para todos los agentes implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, llevando a los docentes a revisar sus marcos conceptuales y su práctica profesional, adoptando nuevas visiones que vayan más allá de su formación teórica (Schiefelbein, 2007). Esto implica no solo crear planes para la formación dentro del contexto del centro educativo, sino que estos se mantengan actualizados y constantes a lo largo del tiempo para asegurar su utilidad (Vaillant y Marcelo, 2001).

- **Trabajo coordinado entre los docentes de las diferentes etapas educativas**

Una de las principales conclusiones se encuentra en que las investigaciones han mostrado que el acompañamiento para la elección de estudios universitarios resulta insuficiente desde la experiencia personal del alumnado. Además, reflejan también que el trabajo coordinado entre

la universidad y los profesores de secundaria es del 15% en las Universidades Españolas, un porcentaje bastante bajo.

Se debe, por tanto, contemplar un aumento de la coordinación entre el centro educativo previo y la propia universidad que garantice la disposición de servicios, herramientas e información necesarias que requiera el alumno/a con discapacidad para afrontar adecuadamente esa transición. Con esto, el Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI), propone una *Guía para la elaboración de un “Plan de atención al alumnado con discapacidad en la Universidad*, dentro de la cual se propone una primera base de actuaciones, previas al acceso a la Universidad, destaca la importancia de centrarnos en el proceso previo, dando los apoyos y la orientación adecuada a cada persona. Sería interesante desarrollar este tipo de recursos con mayor amplitud en las etapas de Secundaria y Bachillerato y en el propio proceso de transición hacia la Universidad.

Otra conclusión importante en esta línea es que las distintas actuaciones para la atención a la diversidad se centran mayormente en el periodo de permanencia en la universidad y no en el proceso previo de secundaria y transición. Esto supone un reflejo de lo que se ha encontrado también en la búsqueda bibliográfica del presente trabajo, pues gran parte de los estudios, investigaciones y artículos que se han encontrado hacían referencia al alumnado con NEAE en la Universidad y apenas se ha investigado el proceso anterior a este, que supone el principal interés del estudio.

Atendiendo a estos datos, resulta evidente la necesidad de ofrecer una respuesta global desde todos los niveles y etapas educativas, para que se cumpla con el derecho a la educación que tiene todo el alumnado, teniendo en cuenta las necesidades de apoyo específico (Álvarez-Pérez et al., 2012).

Si entendemos la importancia de orientar adecuadamente al alumnado con NEAE en la Universidad y proporcionarle los recursos y adaptaciones que requiera, se hace obvio valorar desde el mismo nivel de importancia todo el procedimiento orientativo que tiene lugar con anterioridad, ya que una guía adecuada que permita al estudiante tomar decisiones en base a sus potencialidades, capacidades y preferencias, permitirá que desarrolle los estudios universitarios con un rendimiento óptimo y no abandone ni sufra procesos personales y emocionales negativos como pueden ser la frustración, problemas de autoestima o ineficacia, etc. Es por ello por lo que es importante hacer hincapié en que la realidad es que todo el proceso funciona como un continuo en el que lo que ocurra en una de esas “fases” va a influenciar en otra.

Por ejemplo, comentábamos que la familia era un factor muy influyente en la toma de decisiones para los estudios universitarios de una persona con NEAE, así como el profesorado tutor. Si ocurre que la familia de este alumno o alumna se implique dejando de dar importancia a la voz del propio estudiante, este puede acabar eligiendo estudios universitarios que no coinciden con sus expectativas. O también podría ocurrir que, si el tutor/a o el orientador/a del centro no proporcionan una orientación adecuada a un alumno/a que presenta una cierta discapacidad o necesidad educativa, esta persona opte a estudios universitarios cuyas competencias van más allá de las que podrá cubrir para obtener la titulación final de grado.

- **Recursos para la práctica desde Secundaria**

La inclusión como concepto, conocemos que ha ido cambiando con el tiempo (Campinas, 2008), complejizándose a medida que se extendía más allá de la idea de cubrir aquellas “necesidades especiales” de las personas con discapacidad. Es por esto por lo que deberíamos entonces entender que, en la actualidad, con el avance de recursos y medidas existente, las escuelas deberían ser inclusivas en cuanto a que se permita al alumnado con NEAE cumplir los tres requisitos que planteaba Simarro (2013) de presencia, participación y aprendizaje. Sin

embargo, no se debería considerar una escuela como inclusiva teniendo en cuenta solo al propio alumnado que presente una discapacidad o NEAE, sino a todo lo relacionado con el propio centro y los agentes implicados en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con el instrumento *Index for Inclusion* (Booth y Anscow, 2000) lo que se pretende es realizar una evaluación del centro educativo desde la perspectiva de los miembros del mismo, así como alumnado, familias y comunidad educativa en general. Una propuesta de futuro que podría ser viable sería aplicar por normativa esta prueba de manera obligatoria cada cierto tiempo en las escuelas de enseñanzas públicas, para así poder comprobar que se cumplen los criterios de inclusión en la escuela, además de aplicar las medidas adecuadas, actualizando con el tiempo según vayan surgiendo nuevas necesidades y filosofías. Esto permitiría asegurar la atención del alumnado con NEAE en cuanto a la equidad educativa como derecho inalienable (Puig Rovira et al., 2012).

Se resalta constantemente la necesidad de implantar nuevas iniciativas de orientación que permitan al alumnado conocer adecuadamente las alternativas que les ofrece el sistema educativo y que fomenten su autoconocimiento y capacidad de toma de decisiones. Para optimizar esto, sería viable elaborar planes de orientación durante la etapa de Secundaria que atiendan de forma individualizada las necesidades del alumnado, especialmente en los estudiantes con discapacidad. Resulta esencial planificar con antelación y guiar adecuadamente a estos alumnos/as antes del ingreso en la Universidad, exponiendo las características de los distintos estudios, evitando así que ingresen en Grados de estudios que no podrán cumplimentar debido a la posible dificultad de cubrir todas las competencias que dicho grado requiere, aun cuando se realicen adaptaciones de distinta índole.

La carencia de recursos “guía” o “base” para el proceso de transición del alumnado con NEAE a la universidad hace que en muchas ocasiones este colectivo no disponga de la

información y formación necesarias para tomar decisiones adecuadas respecto a su futuro laboral y/o académico.

Debido por tanto, a que actualmente no existe un recurso concreto para facilitar la transición de secundaria a la universidad, se extrae de los resultados que algunas comunidades autónomas trabajan con Planes de Orientación Académica y Profesional (POAP) ya desde Bachillerato, una herramienta que podría ser de gran utilidad si se adoptara como medida obligatoria o parte del PAD (Programa de Atención a la Diversidad) de los centros educativos, tanto en la etapa de Secundaria y Bachillerato, como a nivel universitario, con el objetivo de realizar un proceso orientativo óptimo que ayude al alumnado a tomar decisiones adecuadas acerca de su futuro académico y/o profesional.

Ejemplo de alguno de ellos los encontramos en centros de Murcia y Huesca, quienes lo desarrollan en centros educativos facilitando al departamento de orientación y al propio profesorado, la función orientadora que suponen, sobre todo, los momentos de transición y toma de decisiones. Además, estos centros propuestos a modo de ejemplo, ejercen una buena función para visualizar la ideología de este Plan, puesto que ambos son muy diferentes entre sí, pero explicitan una idea clara de la base que se busca en un POAP. En uno de los casos, el Plan se desarrolla dentro de la web del centro, permitiendo el acceso directo a gran variedad de recursos, que van desde test vocacionales, hasta documentación oficial sobre estudios, herramientas, etc. mientras que el Plan que plantea el centro de Murcia, refiere a un anexo dentro del Plan Educativo de Centro (PEC), donde se hace referencia a las líneas y objetivos de actuación, pero que además desarrolla posteriormente las diferentes acciones y actividades propuestas para alcanzar dichos objetivos. Similar a este segundo formato encontramos diferentes POAP también en Canarias, que siguen la misma línea de detección de necesidades, planteamiento de objetivos y actividades y acciones propuestas. Vemos por tanto que no existe una base concreta a seguir para la realización de un Plan de Orientación Académico-

Profesional, puesto que estos se realizan en base al propio contexto y necesidades del centro educativo.

Sin embargo, esta ausencia de una guía base además del carácter voluntario propio de la realización del Plan por parte de los centros, provoca que no sea un recurso muy generalizado a pesar de su notable utilidad. Es por ello por lo que la propuesta que aquí se realiza es el planteamiento de los POAP como parte obligatoria del PAT (Programa de Atención a la Diversidad) o del PEC (Programa Educativo de Centro), generando desde el Ministerio de Educación un documento con las directrices que posteriormente los centros educativos puedan utilizar como referencia para la creación de su Plan de Orientación Académica y Profesional.

En base a esto ya se ha realizado alguna propuesta para la elaboración de un POAP que cabría analizar para desarrollar esta idea, donde se especifican los elementos, contenidos, objetivos de trabajo y demás factores y variables que este Plan debe incluir (Palomo, 2018).

La constitución del POAP como elemento incorporado a los diferentes planes del centro en Secundaria supondría un seguimiento continuo y actualizado del alumnado, especialmente con NEAE, además de una guía más clara sobre los pasos a seguir y las diferentes acciones de cara al proceso de transición entre etapas y para el acceso a estudios superiores (Palomo, 2018), teniendo en cuenta el correcto desarrollo y la madurez vocacional tanto afectiva como cognitiva (Bisquerra, 1998).

- **Necesidad de indagar más como propuesta de trabajo para el futuro**

En primer lugar, sería viable explorar más profundamente sobre los motivos de abandono de estudios en el alumnado con NEAE y ofrecer medidas que compensen esta situación.

Observamos en la Encuesta sobre Discapacidades, Deficiencias y Estado de Salud (EDDES, 2006), que frente al 38% de personas con discapacidad que podrían acceder a estudios

universitarios, solo el 3,6% finaliza estos estudios. Realizar más investigaciones que faciliten esta información, así como estudios de seguimiento para el alumnado con necesidades de apoyo que cursa estudios universitarios, permitiría conocer más detalladamente qué tipos de Grados o estudios escogen las personas con qué tipo de NEAE. De esta manera, se resolvería la cuestión de si puede ser que el motivo principal de abandono sea la excesiva dificultad o, en algunos casos, la imposibilidad de cubrir todos los requisitos que se exigen dentro de las competencias del estudio elegido.

Por otra parte, es importante explorar más acerca de la influencia que tiene la familia en la toma de decisiones (Vilà y Pallisera, 2002; Polo y López, 2007), pues se ha observado que son un factor de gran importancia a la hora, no solo de escoger un Grado, sino para el seguimiento y abandono del mismo. Investigar acerca de si la familia supone una variable de apoyo o de presión en este colectivo nos facilitaría información muy valiosa sobre cómo trabajar desde esta perspectiva y ampliar la intervención orientativa no solo al alumnado, sino a su familia desde un trabajo que vaya más allá de facilitar información o consejo.

Otras variables que influyen en la transición y sobre las que habría que indagar, así como fomentar las medidas para potenciarlas desde etapas más tempranas, se reflejan en el estudio de Webster (2004), que confirma que el alumnado que experimentó ese proceso con éxito contaba con características a nivel psicológico que le ayudaron a reflexionar mejor sobre su experiencia. La investigación de Gill (2007) en esta línea señala la capacidad de autodeterminación como variable “clave” para una transición positiva, y a esto se suma la importancia de la autodeterminación según Wehmeyer (2009). Todas estas características son susceptibles de fomento en el proceso de crecimiento personal del alumnado, de manera que se facilite el proceso de transición y se desarrollen otras capacidades relacionadas, como la fijación de objetivos, mayor perseverancia y más capacidad de comunicación de sus intereses y necesidades: factores relacionados con la resiliencia (Gazo y Coiduras, 2009) y que parecen

estar presentes en los estudiantes con discapacidad que posteriormente persistieron y finalizaron su grado universitario (Webster, 2004).

Referencias

Abad, M., Álvarez, P. y Castro, J. (2008). Apoyo a la integración de estudiantes con discapacidad en la enseñanza universitaria: algunas medidas y propuestas de actuación orientadora. *Educación y Diversidad: Anuario Internacional de Investigación sobre Discapacidad e Interculturalidad*, 2, 129-150.

Aguado, A. L., Alcedo, M. A., González, M., García, L., Cuervo, J., Real, S. y Casares, M. J. (2006). La Universidad de Oviedo y los estudiantes con discapacidad. *Intervención Psicosocial*, 15 (1), 49-63.

Ainscow, M. y César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, 21 (3), 231-38.

Ainscow, M. y West, M. (2008). *Mejorar las escuelas urbanas*. Madrid. Narcea.

Alcantud, F.; Ávila, V. y Asensi, M. (2000). *La integración de estudiantes con discapacidad en los estudios superiores*. Servicio de publicaciones: Universidad de Valencia.

Almedina, M., Dios, I. (2017). La tutoría universitaria: un espacio para la orientación personal, académica y profesional en la formación inicial del profesorado. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28 (1), 119-130.

Alonso, A. y Diéz, E. (2008). Universidad y Discapacidad: indicadores de buenas prácticas. Siglo Cero. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 39 (2), 82-98.

Álvarez de Eulate, C. (2006). Planificar la enseñanza universitaria para el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI*, (24), 17-34.

Álvarez-Pérez, P., Alegre-de-la-Rosa, O., López-Aguilar, D. (2012). Las dificultades de adaptación a la enseñanza universitaria de los estudiantes con discapacidad: un análisis desde

un enfoque de orientación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 18 (2), 1-18. <https://doi.org/10.7203/relieve.18.2.1986>

Arnáiz P. (2004). La Educación Inclusiva: dilemas y desafíos. *Revista Educación, Desarrollo y Diversidad*, 7 (2), 25-40.

Bayot, A., del Rincón, B. y Hernández, F. (2002). Orientación a la diversidad: descripción de programas y acciones en algunos grupos emergentes. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 8 (1), 66-87.

Bisquerra, R. (1990). *Orientación psicopedagógica para la prevención y el desarrollo*. Barcelona: Boiscaren Universitaria.

Bisquerra, R. (1998). *Modelos de Orientación e Intervención psicopedagógica*. Barcelona: Editorial Praxis.

Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Index for inclusion .Developing leaning and participation in schools* (2ªed.). Manchester: CSIE.

Booth, T., Simón, C., Sandoval, M., Echeita, G., Muñoz, Y. (2015). Guía para la Educación Inclusiva. Promoviendo el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas: Nueva Edición Revisada y Ampliada. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13 (3), 5-19.

Cano, R. (2009). Tutoría universitaria y aprendizaje por competencias. ¿Cómo lograrlo? *REIFOP*, 12 (1), 181-204.

Carrasco-Parra, C. (2015). *Programa de Orientación Vocacional y Profesional para la diversidad en Educación Secundaria* [Tesis de doctorado, Universitat Jaume I, Facultad de Ciencias de la Salud]. Repositorio Institucional Universitat Jaume I.

CERMI (2006): *Guía de recursos para alumnos con discapacidad*. MEC: intersocial.

Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (2010). *Los jóvenes con discapacidad en España. Informe de situación 2010*. Madrid: Cinca.

Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (2010). *Guía para la Elaboración de un "Plan de atención al alumnado con discapacidad en la Universidad"*.
https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/colecciones/Gu_a_Plan_de_Atenci_n_al_Alumnado.pdf

Day, R. A. (2005). *Cómo escribir y publicar trabajos científicos* (3ª ed.). Washington, DC: Organización Panamericana de Salud.

DECRETO 23/1995, de 24 de febrero [Boletín Oficial de Canarias número 34] por el que se regula la orientación educativa en la Comunidad Autónoma Canaria. 20 de marzo de 1995.

DECRETO 25/2018, de 26 de febrero [Boletín Oficial de Canarias número 46] por el que se regula la atención a la diversidad en el ámbito de las enseñanzas no universitarias de la Comunidad Autónoma de Canarias. 6 de marzo de 2018.

DECRETO 81/2010, de 8 de julio [Boletín Oficial de Canarias número 143] por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Canarias. 22 de junio de 2010.

Echeita, G., Simón, C. Sandoval, M. y Monarca, H. (2013). *Cómo fomentar las redes naturales de apoyo en el marco de una escuela inclusiva: propuestas prácticas*. Sevilla: Eduforma

Echeverría, B. (2001). Configuración actual de la profesionalidad. *Letras de Deusto*, 31, 35-55.

INE. (2006). *Encuesta sobre Discapacidades, Deficiencias y Estado de Salud (EDDES)*. Instituto Nacional de Estadística.

European Agency for Development in Special Needs Education (2001). Meijer, C.J.W. (Ed.). *Inclusive education and effective classroom practices*. Middelfart: Denmark.

Figuera-Gazo, P., Coiduras-Rodríguez, J. (2013). La transición a la universidad: un análisis desde la diversidad de las voces de los estudiantes. *Revista de Educación*, (362), 713-736. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2013-362-247

Flecha, R. (2009). Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje. *Cultura y Educación*, 21(2), 157-169.

Forteza, D. y Ortego, J. (2003). Los servicios y programas de apoyo universitarios para personas con discapacidad. Estándares de calidad, acción y evaluación. *Revista de Educación Especial*, 33, 9-26.

Galán-Mañas, A. (2015). Orientación a los estudiantes con discapacidad en la Universidad española. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(1), 83-99.

García, I. (2009). Programa de Orientación Académica y Profesional: Aprendiendo a tomar decisiones. *Hekademos, Revista Educativa Digital*. (4), 73-90.

Getzel, E. E. (2008). Addressing the Persistence and Retention of Students with Disabilities in Higher Education: Incorporating Key Strategies and Supports on Campus. *Exceptionality*, 16 (4), 207-219.

Gill, L. A. (2007). Bridging the Transition Gap from High School to College: Preparing Students with Disabilities for a Successful Postsecondary Experience. *Teaching Exceptional Children*, 40, 2, 12-15.

Gimeno, J. (2002). El futuro de la educación desde su controvertido presente. *Revista de Educación, (nº extraordinario)*, 271-292.

Herreras, B. (2002). Atención a la diversidad en educación superior. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 6 (1-2), 1-11.

I.E.S. Cinca-Alcanadre (s.f.). *P.O.A.P. Plan de Orientación Académica y Profesional*. Recuperado de: <http://iescincaalcanadre.catedu.es/departamento/orientacion/p-o-a-p/>

I.E.S. Lomo Apolinario (s.f.). *Plan de trabajo del departamento de Orientación*. Recuperado de: http://ieslomoapolinario.org/home_ccp/2015-2016/plan_de_trabajo_dpto_orientacion.pdf

I.E.S. Sanje (2017). *Plan de Orientación Académico Profesional (POAT)*. Recuperado de: https://www.murciaeduca.es/iessanje/sitio/upload/PG02_01_D02_PEC_ANEXO_4_PLAN_D E_ORIENTACION_ACADEMICA_Y_PROFESIONAL.pdf

I.E.S. Santo Tomás de Aquino (s.f.). *Plan de trabajo del departamento de Orientación*. Recuperado de: <http://iessantotomasdeaquino.es/wp-content/uploads/2016/05/plan-de-trabajo-D.O.-2016-17.pdf>

Lawson, A. y Gooding, C. (Eds.) (2005). *Disability Rights in Europe. From Theory to Practice*. Oxford (Reino Unido): Hart Publishing Ltd.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre [Boletín Oficial del Estado número 238] de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). 4 de octubre de 1990.

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre [Boletín oficial del Estado número 307], de Calidad de la Educación (LOCE). 24 de diciembre de 2002.

Ley Orgánica 13/1982, de 7 de abril [Boletín Oficial del Estado número 103] de Integración Social del Minusválido (LISMI). 30 de abril de 1982.

Ley Orgánica 14/1970, de 4 de agosto [Boletín Oficial del Estado número 187] General de Educación y financiamiento de la Reforma (LGE). 6 de agosto de 1970.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo [Boletín Oficial del Estado número 106], de Educación (LOE). 4 de mayo de 2006.

Ley Orgánica 51/2003, de 2 de diciembre [Boletín Oficial del Estado número 289] de Igualdad de Oportunidades, No Discriminación y Accesibilidad Universal de las Personas con Discapacidad (LIONDAU). 3 de diciembre de 2003.

Ley Orgánica 6/2014, de 25 de julio [Boletín Oficial de Canarias número 152] Canaria de Educación no Universitaria. 7 de agosto de 2014.

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio [Boletín Oficial del Estado número 159] reguladora del Derecho a la Educación (LODE). 4 de julio de 1985.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre [Boletín Oficial del Estado número 295], para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). 10 de diciembre de 2013.

Lledó, A; Álvarez, JD; Grau, S; González, C; Roig, R; Lorenzo, G; Tortosa, MT. (2008). Academia learning and achievement The mentoring program in the university as a measure of quality the learning students's process: A proposal for action at the university of Alicante. XXIX. *Congress of Psychology*. Berlin. Alemania.

Luque de la Rosa, A. (2006). Los retos de la Orientación ante la escuela Inclusiva. *Comunicación presentada al V Congreso Internacional Educación y Sociedad*, Granada.

Luque-Parra, D., Rodríguez-Infante, G. (2008). Alumnado universitario con discapacidad: elementos para la reflexión psicopedagógica. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 19 (3), 270-281.

Messiou, K. (2012). *Confronting marginalisation in education. A framework for promoting inclusion*. Londres: Routledge

Morillo, A. y Roca, M.P. (2011). La orientación a lo largo de la vida: Después de la ESO, ¿qué? *Educaweb*. Recuperado de: <http://www.educaweb.com/noticia/2011/10/17/orientacion-largo-vida-despues-eso5020/>

Observatorio Estatal de Discapacidad (2008). *Alumnado con discapacidad y educación inclusiva en España Fase I (2018): La Educación Inclusiva en España. Marco normativo y políticas públicas*. <https://www.observatoriodeladiscapacidad.info/wp-content/uploads/2019/04/OED-ALUMNADO-CON-DISCAPACIDAD-FASE-I.pdf>

ORDEN de 7 de junio de 2007 [Boletín Oficial de Canarias número 124] por la que se regulan las medidas de atención a la diversidad en la enseñanza básica en la Comunidad Autónoma de Canarias. 21 de junio de 2007.

ORDEN de 9 de octubre de 2013 [Boletín Oficial de Canarias número 200] por la que se desarrolla el Decreto 81/2010, de 8 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Canarias, en lo referente a su organización y funcionamiento. 16 de octubre de 2013.

ORDEN de 13 de diciembre de 2010 [Boletín Oficial de Canarias número 250] por la que se regula la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en la Comunidad Autónoma de Canarias. 22 de diciembre de 2010.

Palomo, M.J. (2018). Propuestas para la elaboración de un plan de orientación académica y profesional. *Revista de Innovación Didáctica de Madrid*, (57), 9-18. <https://www.csif.es/contenido/comunidad-de-madrid/ensenanza/205631>

Parrilla Latas, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, (327), 11–29.

Peralta, A. (2007). *Libro Blanco sobre Universidad y Discapacidad*. Real Patronato sobre Discapacidad, con la colaboración del Ministerio de Educación y Ciencia, la Fundación Vodafone, ANECA y el CERMI. <https://sapdu.unizar.es/sites/default/files/080326%200856%20Libro%20Blanco.pdf>

Pérez-Gómez, A.I. y Gimeno, J. (1992). El pensamiento pedagógico de los profesores: un estudio empírico sobre la incidencia de los cursos de aptitud pedagógica (CAP) y de la experiencia profesional en el pensamiento de los profesores. *Revista Investigación en la Escuela*, 17, 51-73.

Polo, M.T., López, M.D. (2007). Situación sociopersonal en el ámbito familiar de los estudiantes universitarios con discapacidad física y sensorial. *Apuntes de Psicología*, 25 (1), 79-86.

Puig-Rovira, J.M., Doménech, I., Gijón, M., Martín, X., Rubio, L. y Trilla, J. (2012). *Cultura moral y educación*. Barcelona: Graó.

Resolución de la Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa del 9 de abril de 2019 [Consejería de Educación y Universidades del Gobierno de Canarias, Boletín Oficial de Canarias número 203] por la que se dictan instrucciones para la solicitud de las medidas de atención a la diversidad a desarrollar durante el curso 2019-2020 en centros escolares que imparten Enseñanza Básica en la Comunidad Autónoma de Canarias. 9 de abril de 2019.

Ruijs, N. M., Van der Veen, I. y Peetsma, T. (2010). Inclusive education and students without special educational needs. *Educational Research*, 52 (4), 351–390.

Ruijs, N.M., y T. Peetsma. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, 4, 67–79.

Sabeh, E.N. (2002). El autoconcepto en niños con necesidades educativas especiales. *Revista española de Pedagogía*, (223), 559-572.

Salend, S.J. y Garrick-Duhaney, L.M. (1999). The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators. *Remedial and Special Education*, 20, 114–26.

Sánchez Palomino, A. (2011). La Universidad de Almería ante la integración educativa y social de los estudiantes con discapacidad: ideas y actitudes del personal docente e investigador. *Revista de Educación*, (354), 575- 603.

Sandoval, M. (2011) Aprendiendo de las voces de los alumnos y alumnas para construir una escuela inclusiva. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 114-125.

Schiefelbein, E. (2007). Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la Universidad: una visión desde la desigualdad social. *Estudios Pedagógicos*, 23(1), 7-27.

Simarro, L. (2013). *Calidad de vida y educación en personas con autismo*. Madrid, España: Editorial Síntesis.

Sobrado, L. (2008). Plan de acción tutorial en los centros docentes universitarios: el rol del profesor tutor. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 89-107.

Susinos, T. y Ceballos, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educación*, (359), 24-44.

Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. México: Proyecto Mesesup, Talca.

UNESCO (2003). *Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación. Un desafío, una visión*. Paris: UNESCO.

UNESCO (2013). *Enseñanza y aprendizaje: lograr la calidad para todos*. Francia: UNESCO.

Vaillant, D., Marcelo, C. [Ed]. (2001). *Las tareas del formador*. Ediciones Aljibe.

Vargas, M. (2019). Formación de formadores y su relevancia en la calidad del profesional de la Educación Superior. *Opuntia Brava*, 11 (1).

Vilà, M. y Pallisera, M. (2002). La integración sociolaboral de personas con gran discapacidad física y formación superior. *Revista de Educación Especial*, 31, 51-70.

Webster, D. D. (2004). Giving Voice to Students with Disabilities Who Have Successfully Transitioned to College. *Career Development for Exceptional Individuals*, 27, 151-180.

Wehmeyer, M. L. (2009). Autodeterminación y la tercera generación de prácticas de inclusión. *Revista de Educación*, (349), 45-67.

Wigdorovitz de Camilloni, A. (2008). El concepto de inclusión educativa: definición y redefiniciones. *Estudios de Psicología (Campinas)*, 2 (1), 1-12.

Yániz, C. (2004). Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para la formación del profesorado. *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 4 (2), 31-39.

Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.

Zabalza, M. (2012). Las competencias en la formación del profesorado: de la teoría a las propuestas prácticas. *Tendencias Pedagógicas*, (20), 6-32.

ANEXOS

Anexo I. Bibliografía consultada para elaborar las propuestas

Almedina, M., Dios, I. (2017). La tutoría universitaria: un espacio para la orientación personal, académica y profesional en la formación inicial del profesorado. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28 (1), 119-130.

Álvarez de Eulate, C. (2006). Planificar la enseñanza universitaria para el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI*, (24), 17-34.

I.E.S. Cinca-Alcanadre (s.f.). P.O.A.P. Plan de Orientación Académica y Profesional. Recuperado de: <http://iescincaalcanadre.catedu.es/departamento/orientacion/p-o-a-p/>

I.E.S. Lomo Apolinario (s.f.). Plan de trabajo del departamento de Orientación. Recuperado de: http://ieslomoapolinario.org/home_ccp/2015-2016/plan_de_trabajo_dpto_orientacion.pdf

I.E.S. Sanje (2017). Plan de Orientación Académico Profesional (POAT). Recuperado de: https://www.murciaeduca.es/iessanje/sitio/upload/PG02_01_D02_PEC_ANEXO_4_PLAN_D E_ORIENTACION_ACADEMICA_Y_PROFESIONAL.pdf

I.E.S. Santo Tomás de Aquino (s.f.). Plan de trabajo del departamento de Orientación. Recuperado de: <http://iessantotomasdeaquino.es/wp-content/uploads/2016/05/plan-de-trabajo-D.O.-2016-17.pdf>

Sobrado, L. (2008). Plan de acción tutorial en los centros docentes universitarios: el rol del profesor tutor. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 89-107.

Vargas, M. (2019). Formación de formadores y su relevancia en la calidad del profesional de la Educación Superior. *Opuntia Brava*, 11 (1).