



Revista de Estilos de Aprendizaje / Journal of Learning Styles

ISSN: 1988-8996 / ISSN: 2332-8533

## **Autopercepción de la experiencia de aprendizaje en el entorno virtual en jóvenes universitarios con discapacidad intelectual**

**Joanne Mampaso Desbrow**

**Universidad Camilo José Cela**

[jmampaso@ucjc.edu](mailto:jmampaso@ucjc.edu)

<https://orcid.org/0000-0002-7689-574X>

**Margarita Alonso Criado**

**Fundación Camilo José Cela**

[malonso@ucjc.edu](mailto:malonso@ucjc.edu)

<https://orcid.org/0000-0002-3482-5540>

**Ainoa Hernández García**

**C.E.E. Fundación Numen**

[ainoa.hernandez@ucm.es](mailto:ainoa.hernandez@ucm.es)

<https://orcid.org/0000-0003-3106-7737>

Recibido: 12 de junio de 2020 / Aceptado: 28 de noviembre de 2020

### **Resumen**

En el momento en el que nos encontramos, urge dar una respuesta inclusiva a los colectivos más vulnerables. La pandemia asociada al SARS-Cov-19, declarada por la Organización Mundial de la Salud (OMS), establece un escenario sin precedentes para las personas con discapacidad intelectual (DI). Diversos estudios realizados al efecto ya identifican, entre otras variables asociadas, un desequilibrio emocional y cambios conductuales que se originan debido a la crisis y al aislamiento social (Morales-Chávez, 2020). Se presenta un estudio de corte cuantitativo, planteado como un estudio exploratorio. Se diseñó un instrumento *ad hoc* a un grupo de 14 jóvenes universitarios con edades comprendidas entre 20 y los 26 años, la mayoría son hombres (71,4%) con DI. Según Hernández y Ortega (2016) la pertinencia de esta temática queda justificada por la escasa presencia en la literatura científica de investigaciones sobre educación inclusiva en entornos virtuales. Los resultados obtenidos permiten afirmar que el clima generado y el bienestar percibido parecen haber disminuido los estados de desgana, ansiedad y frustración de los alumnos, en un momento experiencial universitario único. El análisis cuantitativo, reflejado en sus resultados de tipo descriptivo, permitirá tomar decisiones acerca de las acciones que deben de considerarse como mejora continua del proceso de enseñanza- aprendizaje en espacios virtuales, medida necesaria a considerar en la respuesta a la atención a la diversidad.

**Palabras clave:** SARS-Cov-19; discapacidad intelectual; universidad; educación a distancia; bienestar.

## **[en] Self-perception of the learning experience in the virtual environment in young university students with intellectual disabilities**

### **Abstract**

At the moment we are living it is urgent to give an inclusive response to the most vulnerable groups. The pandemic associated with SARS-Cov-19, declared by the World Health Organization (WHO), sets an unprecedented scenario for people with intellectual disabilities (ID). Various studies carried out for this purpose already identify, among other associated variables, an emotional imbalance and behavioral changes that originate due to the crisis and social isolation (Morales-Chávez, 2020). A quantitative study is presented as an exploratory study. An ad hoc instrument has been designed for a group of 14 young university students between the ages of 20 and 26, most of whom are men (71.4%) with ID. According to Hernández and Ortega (2016), the relevance of this topic is justified by the scarce presence in the scientific literature of research on inclusive education in virtual environments. The results obtained allow the perceived well-being and we can affirm that the climate generated seem to have reduced the states of reluctance, anxiety and frustration of the students, in a unique university experiential moment. The quantitative analysis, reflected in descriptive results, will allow decisions to be made about the actions that should be considered as continuous improvement of the teaching-learning process in virtual spaces, a necessary measure to be considered in the response to attention to diversity.

**Keys words:** SARS-Cov-19; intellectual disability; university; virtual spaces; well-being

**Sumario:** 1. Introducción 2. Directrices organizativas: ajuste en la atención a la diversidad en los espacios virtuales. 2.1. Elementos que debe incluir la formación a distancia: atención a la diversidad. 3. Método 3.1. Contextualización e instrumento 3.2. Perfil de la muestra 4. Resultados. 5. Discusión y conclusiones. 6. Referencias.

### **1. Introducción**

Sin duda, nos encontramos en un momento único, incluso podríamos indicar que se trata de una oportunidad pedagógica excepcional. La situación propicia la puesta en escena de factores imbricados con el diseño, la gestión y la valoración de la implantación en colectivos vulnerables y, en sus experiencias universitarias, de las oportunidades educativas experimentadas en los nuevos espacios de aprendizaje, los entornos formativos virtuales.

Tomando como referencia el informe de la Fundación ONCE, el volumen de población comprendida entre 16 y 64 años en España, alcanza el 6% de la población, entendiéndose que hay alrededor de 1,8 millones de personas que poseen algún tipo de discapacidad en España (ODISMET, 2016).

Desde una perspectiva inclusiva es deseable, que los espacios virtuales cuenten con todas las garantías de acceso, a través de las directrices de accesibilidad universal, pero, además, consideren la satisfacción y el bienestar manifiesto por los estudiantes universitarios con discapacidad (Hernández y Ortega, 2016).

Por lo tanto, “el uso de estas herramientas tecnológicas amplía la independencia de cada individuo con el objetivo final de encontrar las mejores oportunidades de superación que acrecienten su bienestar personal” (Viquez-Alfaro, López-Garbanzo, Cordero-Salas y Alpízar-Alfaro, 2019, p.56).

Desde esta perspectiva, se convierte en una oportunidad para valorar, en qué medida la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad requiere en, el ámbito universitario, de un análisis exhaustivo de todos los elementos asociados.

Respecto al marco jurídico se han promulgado, establecido e implantado acciones legislativas que integran principios necesarios compartidos, socialmente. La educación, en este sentido, se concibe como derecho ya respaldado por la legislación en varias de sus propuestas de ley. En lo que a las personas con discapacidad se refiere, cabe mencionar la Ley 2/2013, de 15 de mayo, de Igualdad de

Oportunidades para las Personas con Discapacidad. De su análisis se desprende que, de forma más específica, es un requerimiento la atención prioritaria por parte de las universidades a este colectivo. Para su contextualización y normas de actuación es través de la promulgación de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades por la que, a través de su disposición adicional vigésima cuarta, se establece que se debe garantizar la equidad de las personas con discapacidad “en su acceso a los medios, apoyos y recursos que aseguren la igualdad real y efectiva de oportunidades en relación con los demás componentes de la comunidad universitaria” (p. 52).

En concreto, en referencia a la formación en espacios virtuales de estudiantes universitarios con discapacidad especial mención merece, por su aportación explícita, el apartado 4 de la disposición adicional vigésima cuarta:

Art. 24.

4. Los edificios, instalaciones y dependencias de las universidades, incluidos también los espacios virtuales, así como los servicios, procedimientos y el suministro de información, deberán ser accesibles para todas las personas, de forma que no se impida a ningún miembro de la comunidad universitaria, por razón de discapacidad, el ejercicio de su derecho a ingresar, desplazarse, permanecer, comunicarse, obtener información u otros de análoga significación en condiciones reales y efectivas de igualdad. Los entornos universitarios deberán ser accesibles de acuerdo con las condiciones y en los plazos establecidos en la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad y en sus disposiciones de desarrollo (p.52).

La UNESCO (2008) define la educación inclusiva como “un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación” (p.7). En la misma línea, Gzorna (2014) define la accesibilidad al entorno académico como “*un conjunto de acciones didácticas que realizan los docentes para eliminar los obstáculos y las barreras que posibilitan condiciones más justas y que reconozcan el derecho a la individualidad de cada alumno en la educación*” (p.120)

La definición de la inclusión universitaria de jóvenes con DI comienza a contar con investigaciones que tratan de analizar el impacto de dicha formación en las instituciones universitarias. Desde un análisis más organizacional, cabe mencionar, cómo diversas investigaciones ponen hincapié en el impacto que parece manifestar en la construcción integral de las instituciones (Cerrillo, Izuzquiza y Egido, 2013).

Así, en los últimos años se ha trabajado, de manera constante, en la eliminación de barreras arquitectónicas que dificultan el acceso a las personas con movilidad reducida, sin embargo, la situación de alerta sanitaria en la que vivimos, ha puesto de manifiesto la necesidad de valorar si los recursos tecnológicos están adaptados para que éste colectivo acceda con facilidad al contenido curricular de asignaturas a través de: plataformas digitales, página web, etc. A esto se suma la clara desventaja a la hora de llevar a cabo proyectos académicos grupales (Cuevas, Razquin, Parra, Barrios y Gómez-Hernández, 2019).

Las directrices de aplicación han quedado a la autonomía de las universidades para su implantación efectiva, no sólo en respuesta a las directrices de necesario cumplimiento, en sus modelos instruccionales. No obstante, estando obligadas a cumplir con un nivel de conformidad AA en todos sus sitios web, según recoge un estudio realizado por Discapnet (2010), sólo la Universidad Complutense de Madrid y el Ministerio de Educación y Ciencia cumplían con los requisitos de conformidad A, en ese momento.

## **2. Directrices organizativas: ajuste en la atención a la diversidad en los espacios virtuales**

Se entiende por accesibilidad la condición indispensable que permite acceder con facilidad a un recurso, independientemente, de las capacidades de: comunicación, movilidad y entendimiento para afrontar “una herramienta de aprendizaje, un lugar o un servicio” (Cuevas et al., 2019, p.136). Para Segovia (2007) la accesibilidad se realiza desde una perspectiva tecnológica en la que se atiende a la perspectiva de accesibilidad universal y se centran en flexibilidad para acomodarse a las necesidades y posibilidades de cada usuario y sus preferencias.

Teniendo en cuenta la relevancia que tiene que el entorno virtual sea accesible, concretamente, la accesibilidad web cobra relevancia, independientemente del software, hardware, infraestructura de red, cultura, idioma, localización geográfica debiendo de dar respuesta a las diferentes capacidades de los usuarios (W3C, 2008), eliminando consigo todas las barreras tecnológicas existentes.

Para poder trazar un plan de accesibilidad efectivo, deberemos tener un conocimiento real del grado de alfabetización digital de nuestro alumnado y así poder identificar las necesidades tecnológicas de los estudiantes universitarios con discapacidad. Esta acción nos permitirá establecer un papel vehicular entre los alumnos y el acceso a la tecnología, promoviendo así la formación en competencias digitales tan necesarias para una plena inclusión en los espacios universitarios.

Una vez analizado el grado de alfabetización digital y la identificación de las necesidades de los estudiantes se podrá planificar el diseño de accesibilidad a los diferentes recursos como pueden ser: páginas web, campus virtuales, bibliotecas, herramientas de almacenamiento virtual y/o todos aquellos recursos que puedan hacer posible que el acceso a la formación tenga un carácter facilitador. En otros, existen otro tipo de herramientas que pueden contribuir a esta tarea como, por ejemplo, lectores de textos, grabadoras de audio, moduladores de velocidad, traducción y subtítulos simultánea a varios idiomas, software de reconocimiento de texto, escáner, ratón escáner y lápiz escáner. Como ponen de manifiesto, Rodrigo y Tabuenca (2020), se acrecienta la necesidad de promover herramientas multimedia con subtítulos, transcritores de texto y que tengan la opción de ser descargables y editables para que cada estudiante, independientemente, de cuál sea su discapacidad pueda adaptarlo a su estilo de aprendizaje atendiendo a sus necesidades.

Una de las herramientas online de creación de textos estudiadas e identificadas por, Lozano Rodríguez, Valdés Lozano, Sánchez Aradillas y Esparza Duque (2011), es el uso de "Google Docs". Esta herramienta permite trabajar en línea de una manera colaborativa y simultánea, el aprendizaje de todos aquellos que forman parte de dicha elaboración. No es tan solo un procesador de texto, sino que, a través de sus herramientas complementarias como el chat o/y correo electrónico, favorecen: una comunicación fluida con el resto de los compañeros y, por ende, la creación de un vínculo entre los participantes, su colaboración y ayudando a la toma de decisiones con respecto al trabajo grupal. Por lo general, la percepción de los estudiantes sobre dicha herramienta es muy positiva y dicha sensación es compatible con la que se ha descubierto en otros escenarios (Kieser y Ortiz Golden, 2009).

Tomando como referencia, la puesta en marcha de la iniciativa basada en la accesibilidad web WAI (Web Accessibility Initiative) llevada a cabo en la Universidad Complutense de Madrid, se focaliza en el acceso en la utilización de la web sin limitaciones para las personas con diversidad funcional. Se pretende que la web permita, a este colectivo: entender, percibir, navegar, buscar e interactuar. Además, considera sus experiencias, percepciones y opiniones sobre su usabilidad como elemento enriquecedor que contribuye, en sí misma, a la mejora de la accesibilidad (Vanegas y Pinzón, 2014).

La inclusión universitaria, con énfasis en sugerencias pedagógicas para dar una respuesta a la atención educativa a la diversidad no sólo beneficia a dichas personas, sino que enriquece a la sociedad con sus experiencias, vivencias y valores. A pesar de que España ha desarrollado diferentes iniciativas legislativas para promover, desarrollar y aplicar estándares de accesibilidad a las páginas web de las universidades, los niveles de accesibilidad a los contenidos virtuales, por lo general, no se encuentran dentro de los niveles que exige la propia legislación española (Casasola Balsells, Guerra González, Casasola Balsells y Pérez Chamorro, 2017) y, por lo tanto, requiere de acciones correspondientes para que, en sí mismo, sea inclusivo desde su diseño.

## **2.1. Elementos que debe incluir la formación a distancia: atención a la diversidad**

Uno de los factores que contribuye en mayor medida a las desigualdades en el bienestar es la presencia de la discapacidad y/o la dependencia (Fernández Maíllo, 2020). En los últimos años parece que se muestra más interés por conocer, en profundidad, los elementos que se incluyen en una verdadera identificación de variables que fortalezcan la gestión curricular en los programas universitarios a distancia, así como valorar las experiencias para que enriquezcan el quehacer pedagógico (Benavidez Torres y Vásquez-Benítez, 2019).

Si bien es cierto que puede parecer sencillo identificar los elementos imprescindibles en la formación a distancia en jóvenes con discapacidad, parece necesario determinar cómo cada uno de ellos contribuye, a través de su experiencia y, la de los agentes involucrados, a la mejora continua. Un elemento que, sin duda, se identifica como necesario es la acción tutorial. Las potencialidades del Plan de Acción Tutorial (PAT) para la atención diferenciada y personalizada a los estudiantes (...) que a través del diagnóstico inicial y sistemático permiten (...) alcanzar resultados favorables y determinar cuáles son los principales retos que debemos enfrentar para su perfeccionamiento (Asín Cala, Stewart Santos y Parra Pérez, 2020). En el entorno virtual el uso y manejo de las tecnologías de la información y de la comunicación (TICs) son eje vertebrador en el ámbito universitario de forma que, bien como necesidad formativa de los docentes, bien como herramienta necesaria para favorecer el acceso a la información de los estudiantes, deben enmarcar una de las prioridades de la cultura organizacional universitaria para todos sus estudiantes con o sin discapacidad (Negrón, 2019).

La educación a distancia basada en las TICs se caracteriza por un potencial de interacción entre los actores de los procesos de enseñanza y aprendizaje mucho mayor que la educación a distancia convencional (Catuogno y González, 2006). Por ello, dar prioridad a destinar tiempo y esfuerzo a detectar aquellas necesidades que puedan tener las personas en un entorno de aprendizaje virtual resulta, más que nunca, necesario. De esta forma, se podrá dar respuesta a situaciones como la actual, con un espacio accesible y, por lo tanto, inclusivo para que todos puedan alcanzar el máximo provecho.

Según algunos informes en los que se trata de identificar el tipo de usuario que son las personas con discapacidad concluyen que las personas con DI son grandes usuarios de las nuevas tecnologías, concretamente, de los dispositivos móviles (smartphone) (Fundación Vodafone, 2013, Del Río y Pastor, 2013; Gutiérrez y Martorell, 2011). A pesar de que, los datos demuestran que son grandes consumidores de tecnología, no debemos obviar las barreras existentes para poder sacar el mayor rendimiento a su uso del ordenador (Cooper, 2006), acompañándose del resto de herramientas de apoyo. Como ponen de manifiesto, Williams, Jamali y Nicholas, en el año 2006, la mayoría de las personas con diversidad funcional pueden ser habilitadas para llevar a cabo un uso efectivo del ordenador con el apoyo de la tecnología asistencial proporcionadas por el propio hardware o software. La irrupción del nuevo paradigma del aprendizaje ubicuo, ha hecho que los servicios académicos estén incrementando su accesibilidad a través de dispositivos y tecnologías (Diez-Gutiérrez y Díaz-Nafría, 2018; Tabuenca, Ternier y Specht, 2013; Virtanen, Haavisto, Liikanen y Kääriäinen, 2018), ampliando nuevas oportunidades que permitan coordinar ecologías de aprendizaje focalizando la prioridad para las personas con diversidad funcional (Bryant, Rao y Ok, 2014; Perelmutter, McGregor y Gordon, 2017) citado por Rodrigo y Tabuenca (2020).

En esta misma línea, Del Río y Pastor (2013), muestran en su estudio sobre “Disability in the Perception of Technology among University Students” la percepción que tienen los estudiantes universitarios con discapacidad con respecto al uso de la tecnología. En este caso se muestra que el grupo de alumnos con discapacidad perciben encontrar menos dificultades frente al uso de los servicios tecnológicos que el grupo de alumnos sin discapacidad. Se hace referencia al hecho de que los universitarios con alguna discapacidad, se han enfrentado de manera constante y sistemática a una serie de obstáculos a lo largo de toda su escolaridad, por lo que se presupone que perciben estos obstáculos como parte inherente del aprendizaje. Es por ello, que en su capacidad de autoaprendizaje han desarrollado estrategias compensatorias para sortear dichos obstáculos, lo que enfatiza en mayor grado su percepción de que tales problemas no refieren un obstáculo para su desarrollo.

Hernández-Sánchez y Ortega Carrillo (2016), a través de una investigación realizada al efecto, identifican el grado de bienestar de los estudiantes participantes con y sin discapacidad auditiva en el espacio virtual. Los resultados aportan datos realmente sorprendentes: por un lado, en la medida que los jóvenes con discapacidad identifican relevante su accesibilidad siendo, el espacio virtual el que incita su participación creativa y colaborativa por otro, identifican cómo gana relevancia el grado de bienestar percibido en entornos, virtualmente, inclusivos.

Además, facilitan un clave a considerar en los diseños que se realicen a estos efectos, identificando que “permita a todos los integrantes de la comunidad ciber-formativa vivenciar un estado óptimo de experiencia interna que pueda conseguirse ‘cuando la energía psíquica (o atención) se utiliza para

obtener unas metas realistas y cuando las habilidades encajan con las oportunidades para actuar” (p.66) favoreciendo que los agentes del proceso ven cómo es la percepción de bienestar dentro de la comunidad de aprendizaje. En esta misma línea autores como Viquez-Alfaro, López-Garbanzo, Cordero-Salas y Alpizar-Alfaro (2019) encontraron vinculación entre la aplicación de las TIC como “factor importante para el desarrollo de entornos formativos accesibles y el impulso de habilidades adaptativas que deriven en una mayor autonomía; la cual responde a las características, deseos e intereses de los estudiantes al fomentar la calidad de los procesos pedagógicos” (p.60).

### **3. Método**

El presente trabajo forma parte de la iniciativa de mejora continua vinculada al proceso de investigación que requieren las acciones educativas. Los resultados de investigación incluidos en este artículo pretenden describir la autopercepción del bienestar de jóvenes universitarios desde el enfoque inclusivo que concibe cómo son los jóvenes con DI, estudiantes de un título universitario, los que identifican qué elementos son más relevantes para alcanzar dicho fin.

Por ello, se planteó cuestiones asociadas a elementos estructurales, organizativos y materiales tales como: accesibilidad, la flexibilidad, así como cuestiones vinculadas a la acción de los agentes involucrados en situaciones de ansiedad, frustración, desgana.

En concreto, se podría identificar, con respecto al objetivo general, los siguientes objetivos específicos que se pretenden:

- Identificar, en los indicadores sobre la organización del aprendizaje, qué valora más el estudiante con DI del entorno virtual y, por tanto, también conocer qué materiales didácticos empleados prefiere
- Detallar, respecto a las relaciones interpersonales con los compañeros y profesores qué elementos señalan como más relevantes en el espacio virtual
- Determinar cómo la tutoría afectiva o también denominada tutoría personal de los profesores es percibida o no como un elemento relevante para el desarrollo de acciones formativas en el entorno virtual

Con el propósito de estructurar la información recogida tras un análisis cuantitativo, reflejado en sus resultados de tipo descriptivo, más adelante, se detallan los datos obtenidos teniendo en cuenta las variables implicadas en este estudio. En lo que respecta a las variables independientes se han considerado la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje, materiales didácticos utilizados, relaciones interpersonales establecidas con los compañeros/profesores y, la tutoría afectiva del profesorado en el entorno universitario virtual siendo dependientes de las dimensiones de bienestar (cultura inclusiva y prácticas inclusivas).

#### **3.1. Contextualización e instrumento**

La implantación del programa universitario de formación para jóvenes con DI estaba planificada para que se desarrollara en formato presencial a lo largo de los meses comprendidos entre noviembre de 2019 y junio de 2020, pero debido a los acontecimientos acaecidos por la pandemia SARS-Cov-19, se vio abocado a impartirse en la modalidad a distancia desde el mes de marzo de 2020.

A partir del instrumento elaborado y validado por Hernández-Sánchez y Ortega Carrillo (2016), la presente investigación ha querido responder a la necesidad de valorar, a través de su aplicación a 14 jóvenes con DI, la autopercepción del bienestar percibido, en ese entorno y en ese momento, asociado a la experiencia de la formación a distancia implantada. Cabe mencionar que por la situación forzada por el SARS-Cov-19, los estudiantes se vieron abocados a terminar sus estudios a distancia, habiendo cursado dos tercios del programa presencialmente.

El instrumento empleado en el presente estudio, más adelante descrito, es un cuestionario ad hoc, tomando, como referencia, para su elaboración dos versiones. Una versión I diseñada para la evaluación de la calidad y la satisfacción de la acción educativa llevada a cabo a través del modelo de eLearning inclusivo (Hernández-Sánchez y Ortega Carrillo, 2016). En la versión II incorpora una nueva dimensión para analizar el grado de bienestar percibido por los estudiantes. Dado que el

objetivo considerado relevante para el presente estudio, por ser eje vertebrador de las acciones a tener en cuenta en los entornos virtuales, la autopercepción del bienestar desde el enfoque inclusivo, se seleccionan ítems, de ambos instrumentos. Por este motivo y, coherentemente, al momento en el que nos encontramos, se hace preciso analizar en el entorno virtual, qué indicadores de bienestar identificaban, más frecuentemente, estos jóvenes con DI.

El instrumento empleado había sido validado en población con discapacidad auditiva, tras su revisión, se observa que ha considerado la accesibilidad cognitiva requerida para su aplicación a población con DI. No obstante, se realizan dos acciones requeridas. La primera, ajustar a las especificaciones del programa académico, sin perder validez de contenido, incluyendo sólo ejemplos de su propia experiencia universitaria virtual y, en segundo lugar, asegurar la comprensión que presentarían los ítems, incluyendo a modo de ejemplo y previa a su aplicación, tres ítems “modelo” con los tres tipos de respuesta posible.

A continuación, en la Tabla 1 están reflejadas las tres dimensiones que componen el cuestionario general (versión II), la identificada como *grado de bienestar percibido desde el enfoque inclusivo*, compuesta por 38 ítems. Tras su revisión, por el grupo de expertos, fue la seleccionada para este estudio por ser la única que tenía relación directa con los objetivos de la presente propuesta. Estos 38 ítems están agrupados en dos dimensiones, que son las principales del Index de Educación Inclusiva de Booth & Ainscow (2011) y, a su vez cada una de ellas, consta de dos subdimensiones, tal y como se recoge en la siguiente tabla.

Tabla 1.

*Dimensiones y agrupamiento de ítems que componen el cuestionario general (versión II).*

| Dimensión  |                          | Ítems           |
|--|--------------------------|-----------------|
| Expectativas   |                          | 23 ítems        |
| Evaluación y motivación  |                          | 8 ítems         |
| <b>Grado de bienestar percibido desde el enfoque inclusivo</b> |                          | <b>38 ítems</b> |
| c.1. Cultura inclusiva   | Construir comunidad      | 7 ítems         |
|  | Valores inclusivos       | 10 ítems        |
| c.2. Prácticas inclusivas                                      | Organización aprendizaje | 13 ítems        |
|  | Mobilización de recursos | 8 ítems         |

Fuente: Hernández y Ortega (2016, p. 69)

Cabe señalar que existen diferencias con respecto al objetivo y perspectiva de análisis de la investigación liderada por Hernández y Ortega, dado que el objetivo se centró en la identificación del bienestar percibido, a través de estos ítems, en estudiantes con DI en el entorno universitario virtual. Esto es, no sólo confluye un cambio de muestra objeto de estudio, también el objetivo principal del mismo. Además, se consideró que es, precisamente, su percepción sobre el espacio y su necesaria accesibilidad a los elementos los que debían estar presentes en estos entornos para ser inclusivos.

Para dar respuesta al objetivo de esta investigación, se realizó un análisis selectivo de la dimensión *grado de bienestar percibido desde el enfoque inclusivo* y se extractaron 22 de los 38 ítems que componen el cuestionario adaptado, tal y como está reflejado en la Tabla 2, en virtud de las particularidades propias de este estudio y considerando los resultados más destacados de la investigación realizada por Hernández-Sánchez y Ortega Carrillo en 2016.

Tabla 2.

*Agrupamiento de ítems que componen el cuestionario adaptado*

| Dimensión: Grado de bienestar percibido desde el enfoque inclusivo         | Ítems    |
|--|----------|
| Organización del proceso enseñanza-aprendizaje                             | 12 ítems |
| Materiales didácticos utilizados   | 2 ítems  |
| Valoración de las relaciones interpersonales con los compañeros/profesores | 3 ítems  |
| Tutoría afectiva del profesorado   | 5 ítems  |

## Total

22 ítems

Fuente: Elaboración propia (adaptado según el Mapa de indicadores para la evaluación continua de un programa de blended learning inclusivo de Hernández y Ortega, 2016).

En lo referente a los tipos de formato de respuesta, en el cuestionario original, eran de escala tipo Likert de 4 puntos de respuesta desde muy poco hasta mucho. En la última dimensión (grado de bienestar percibido desde el enfoque inclusivo) se añadió la opción (no sabe/no contesta–ns/nc). En el cuestionario adaptado, para este estudio, los 12 primeros ítems (Tabla 3), con el objetivo de facilitar su aplicación, se agruparon bajo un mismo enunciado y se utiliza como tipo de respuesta la opción de respuesta múltiple con objeto de ayudar en su lectura y respuesta. En los 10 ítems restantes, el tipo de respuesta utilizado es el mismo que en el cuestionario original, escala Likert con 4 niveles de respuesta (Tablas 4, 5 y 6).

### 3.2. Perfil de la muestra

La muestra está formada por 14 alumnos con DI, inteligencia límite (85,7%) y, el resto con otros diagnósticos asociados (trastorno del desarrollo, enfermedad crónica por epilepsia), siendo parte del grupo del alumnado dos personas con discapacidad visual. La mayoría son hombres (71,4%). Por su parte, la media de edad se sitúa en 22,5 años, estando el rango de edad comprendido entre los 20 y los 26 años.

En lo relacionado con la formación previa de los alumnos, sólo el 14,3% ha estudiado, con anterioridad, algún programa formativo universitario, la mayoría proviene de Programas Profesionales en modalidad especial.

## 4. Resultados

Los fundamentos pedagógicos, las oportunidades de aprendizaje y de evaluación que se pueden crear mediante tecnología de la información y comunicación y qué aspectos enriquecen o empobrecen actuaciones tanto de los profesores como de los estudiantes, según Lezcano y Vilanova (2017) son elementos claves a considerar en la valoración de experiencias llevadas a cabo en los espacios virtuales.

Con objeto de compartir los resultados obtenidos en este contexto, a continuación, se detallan los resultados de este estudio en lo que respecta a los siguientes ejes temáticos con sus correspondientes ítems: organización del proceso de enseñanza- aprendizaje (Tabla 3), materiales pedagógicos utilizados (Tabla 4), relaciones interpersonales establecidas con los profesores/ compañeros (Tabla 5) y, la tutoría afectiva del profesorado en el entorno universitario virtual (Tabla 6).

Los resultados obtenidos en esta investigación pretenden aportar la autopercepción del bienestar en el desarrollo de un programa formativo impartido en entorno universitario, para jóvenes con DI en modalidad online. Para ello, se analiza en función de los ítems asociados con: la atención a las dificultades personales, los estilos de aprendizaje, las innovaciones tecnológico-didácticas aplicadas, la cultura inclusiva generada, la expresividad de resultados en diversos formatos, contexto curricular flexible, el aprovechamiento de la riqueza de la diversidad como recurso de aprendizaje, el trato recibido, la evitación de situaciones adversas (ansiedad, frustración y desganancia), el disfrute en la convivencia online y la acción tutorial afectiva, en el contexto descrito con anterioridad. Mediante el análisis de los indicadores se identifican los ítems reflejados en las tablas 3, 4, 5 y 6 y, previamente válidos en estudios realizados como el de Hernández y Ortega (2016).

Con objeto de analizar los resultados obtenidos, las tablas 3, 4, 5 y 6, respectivamente, reflejan el desglose de resultados de los ítems referenciados y vinculados a la dimensión “bienestar percibido”. Se presentan las frecuencias y los porcentajes de respuesta del conjunto de indicadores.

Tabla 3.

*Desglose de resultados de los ítems referentes a los indicadores sobre la organización del proceso enseñanza-aprendizaje*

| Ítem | Frecuencia | Porcentaje |
|------|------------|------------|
|------|------------|------------|

Lo que más valoro del entorno virtual es:

|  |           |              |
|--|-----------|--------------|
| 1. La flexibilidad (tolerancia) en algunos plazos (por ejemplo: entrega actividades, horario clases, etc.).  | 9         | 64,3%        |
| 2. El hecho de que se hayan tenido en cuenta algunos imprevistos y mis problemas personales.   | 6         | 42,9%        |
| 3. El acompañamiento afectivo del equipo del programa (directora, psicóloga, tutora, etc.).  | 8         | 57,1%        |
| 4. Las videoconferencias grupales (tutorías grupales, clases, etc.).   | 6         | 42,9%        |
| 5. Las videoconferencias individuales (mentorías).   | 9         | 64,3%        |
| 6. La organización del programa (horario, asignaturas).  | 9         | 64,3%        |
| 7. El clima en la comunidad ciber-formativa. Por ejemplo: trabajo en grupos.   | 3         | 21,4%        |
| 8. Las adaptaciones de las actividades a mi forma de aprendizaje.  | 6         | 42,9%        |
| <b>9. La posibilidad de entregar mis actividades en diferentes formatos: audio, vídeo, presentaciones (Word, Power Point, Excel), etc.</b>                               | <b>10</b> | <b>71,4%</b> |
| 10. Las relaciones ciber-personales con el equipo docente (profesores, equipo de coordinación) surgidas durante el desarrollo del programa formativo.                    | 4         | 28,6%        |
| 11. La novedad, originalidad tecnológica y formativa ofrecida por el programa.   | 5         | 35,7%        |
| 12. El haber podido aprovechar la riqueza de la diversidad de alumnado y profesorado (características individuales de cada alumno y profesor) como medio de aprendizaje. | 7         | 50,0%        |

Como se puede observar en la tabla anterior, ante un tipo de respuesta múltiple, un 71,4% de los estudiantes manifiestan como medidas que más han valorado del entorno virtual *la posibilidad de entregar mis actividades en diferentes formatos: audio, vídeo, presentaciones (Word, Power Point, Excel), etc.* Ese mismo resultado se mantiene al preguntar a los estudiantes sobre los materiales, siendo el uso del paquete office que emplean los profesores o materiales artesanales lo que más destacan de su formación.

Del mismo modo, los ítems 1, 5 y 6, con un porcentaje de un 64,3%, muestran que *la flexibilidad didáctica, el uso de videoconferencias individuales y la organización del programa* se identifican como decisivos en su formación en el entorno virtual.

Tabla 4.

*Desglose de resultados de los ítems referentes a los indicadores sobre materiales didácticos utilizados en el entorno universitario virtual*

| Ítem/Frecuencia/Porcentaje   | 1<br>(No son buenos) | 2<br>(A veces son buenos) | 3<br>(Muchas veces son buenos) | 4<br>(Siempre son buenos) |
|--|----------------------|---------------------------|--------------------------------|---------------------------|
| Sobre los materiales:  |                      |                           |                                |                           |
| 13. Los materiales elaborados por los profesores (artesanales, Power Point, etc.). | 0 /                  | 2 / 14,3%                 | 5 / 35,7%                      | 7 / 50,0 %                |

| Ítem/Frecuencia/Porcentaje             | 1<br>(No son buenos) | 2<br>(A veces son buenos) | 3<br>(Muchas veces son buenos) | 4<br>(Siempre son buenos) |
|--|----------------------|---------------------------|--------------------------------|---------------------------|
| 14. Los videos, lecturas, audios, etc. | 0 /                  | 4 / 28,6%                 | 5 / 35,7%                      | 5 / 35,7%                 |

En lo que respecta a la calidad de los materiales pedagógicos, empleados en el proceso de enseñanza-aprendizaje y elaborados por los profesores, parece que los participantes, teniendo siempre presente el criterio de accesibilidad valoran, favorablemente, su empleo en el entorno virtual, siendo un 50% de los participantes los que han seleccionado, preferente, esta opción frente a otros ítems asociados a la *organización del aprendizaje*.

Tabla 5.

*Desglose de resultados de los ítems referentes a los indicadores sobre valoración de las relaciones interpersonales con los compañeros/profesores*

| Ítem/Frecuencia/Porcentaje   | 1<br>(Nunca) | 2<br>(Puntualmente) | 3<br>(Bastante)  | 4<br>(Siempre)   |
|--|--------------|---------------------|------------------|------------------|
| Con los compañeros valoro:   |              |                     |                  |                  |
| 15. El haber recibido un trato respetuoso.   | 0 /          | 3 / 21,4%           | 3 / 21,4%        | 8 / 57,1%        |
| <b>16. El haberme sentido igual de valorado que el resto de compañeros.</b>  | <b>0 /</b>   | <b>3 / 21,4%</b>    | <b>2 / 14,3%</b> | <b>9 / 64,3%</b> |
| 17. Haberme podido aprovechar de la riqueza de la diversidad del alumnado/profesorado (cada uno con sus características individuales) como un medio para el aprendizaje. | 0 /          | 3 / 21,4%           | 3 / 21,4%        | 8 / 57,1%        |

Las relaciones interpersonales en el entorno virtual y el acompañamiento afectivo del equipo de coordinación pedagógico del programa, identificado en el ítem 3 (57,1%), muestra una elevada estimación identificada por más de la mitad de los participantes. Dicha acción se refleja en la valoración que realizan de la atención recibida a las dificultades personales en el ítem 2 (42,9%).

En referencia a las relaciones interpersonales con compañeros y profesores, cabe mencionar, que el 64,3% manifiesta que, también han valorado del espacio virtual, *haberse sentido igual de valorado que el resto de compañeros* (tabla 5). La respuesta a los diferentes estilos de aprendizaje (ítem 8) obteniendo una valoración, positiva, con un (42,9%), en la opción “siempre”.

De manera análoga, del análisis de los ítems 13, 14 y 15 se observa que las relaciones establecidas, en este periodo, con los compañeros han tenido lugar en un ambiente de respeto (57,1%), se han sentido igualmente valorados que el resto de sus compañeros, al recibir un trato ecuánime con un 64,3%, en la opción “siempre”. Al mismo tiempo, el aprovechamiento de la riqueza de la diversidad del alumnado/profesorado *como un medio para el aprendizaje* ha sido muy, positivamente valorado por el 57,1% de los estudiantes. Estos indicadores permiten afirmar que influyen en el bienestar del alumnado durante el desarrollo de este proceso de enseñanza. En este punto, conviene enfatizar el impacto del acompañamiento afectivo (ítem 3) del profesorado y el respeto de las diferencias individuales (ítem 2), mencionados con anterioridad.

Tabla 6.

*Desglose de resultados de los ítems referentes a los indicadores sobre la valoración de la tutoría afectiva del profesorado.*

| Ítem/Frecuencia/Porcentaje | 1<br>(Nunca) | 2<br>(Puntualmente) | 3<br>(Bastante) | 4<br>(Siempre) |
|----------------------------|--------------|---------------------|-----------------|----------------|
|----------------------------|--------------|---------------------|-----------------|----------------|

Sobre el profesorado valoro:

| Ítem/Frecuencia/Porcentaje   | 1<br>(Nunca) | 2<br>(Puntualmente) | 3<br>(Bastante)  | 4<br>(Siempre)   |
|--|--------------|---------------------|------------------|------------------|
| 18. La preocupación de los profesores por evitar estados de ansiedad.                                | 0 /          | 2 / 14,3%           | 5 / 35,7%        | 7 / 50,0 %       |
| 19. La preocupación de los profesores por evitar estados de frustración.                             | 0 /          | 2 / 14,3%           | 5 / 35,7%        | 7 / 50,0 %       |
| <b>20. La preocupación de los profesores por evitar estados de desgana.</b>                          | <b>0 /</b>   | <b>1 / 7,1%</b>     | <b>4 / 28,6%</b> | <b>9 / 64,3%</b> |
| 21. La preocupación de los profesores por conseguir estados de disfrute (momentos de alegría, etc.). | 0 /          | 2 / 14,3%           | 5 / 35,7%        | 7 / 50,0 %       |
| 22. El aspecto afectivo existente en los procesos formativos del programa.                           | 0 /          | 3 / 21,4%           | 5 / 35,7%        | 6 / 42,9%        |

Finalmente, del análisis del conjunto de indicadores reflejados en la tabla 6, se desprende que las cotas de bienestar reveladas, y en concreto, en el ítem 20 *el aspecto afectivo existente en los procesos formativos del programa* parece ser un elemento clave del proceso. Además, la identificación más, concreta en los profesores, con su *preocupación por evitar estados de desgana*, episodios de ansiedad, de frustración y favorecer momentos de disfrute. La mitad de los participantes identifican como relevantes dichos aspectos en su percepción del grado de bienestar en el entorno universitario virtual.

Durante mucho tiempo se ha pensado que las personas con DI, por su limitación en sus capacidades, no podían hacer una valoración cognitiva de la situación (Medina-Gómez y Gil-Ibáñez, 2017), en algunos casos por aspectos relacionados con la propia discapacidad y en otros, por las dificultades en reconocer y expresar emociones (Scott y Havercamp, 2014), dando valor a la opinión de terceros (criterios objetivos), sobre la de los propios interesados (criterios subjetivos). Los jóvenes con DI tienen emociones y sentimientos y, por lo tanto, pueden reconocer estados de desgana, episodios de ansiedad, de frustración como emociones negativas y valoran los apoyos ofrecidos para aminorarlas.

## 5. Discusión y conclusiones

En los últimos años se han producido grandes avances con respecto a la accesibilidad de este colectivo al aprendizaje, a pesar de que el currículo universitario no siempre contempla, desde su diseño, las verdaderas necesidades de los jóvenes universitarios con discapacidad. En esta línea parece necesario que, en todas las instituciones de educación superior, transversalicen el conocimiento (...) de la discapacidad dentro de las mallas curriculares de las diversas carreras y programas académicos, dirigidos a la inclusión de las personas con discapacidad y a la formación humana de las y los futuros profesionales (Vásquez Aguilar, Soto Chávez, Allauca Amaguaya y Benitez Troya, 2020). De esta forma las acciones de sensibilización se convertirán en acciones reales en las titulaciones universitarias. Su marco jurídico se ubica en la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, en la que se hacía explícita la necesidad de incluir, casi se podría identificar de forma recíproca, en los planes de estudios propuestos por las universidades, el respeto y la promoción de los Derechos Humanos y los principios de accesibilidad universal y diseño para todos (art 24. 5).

Los resultados obtenidos en la presente investigación pretenden facilitar, entre otros, lo que, sin duda, debe valorarse en este ámbito como es el necesario acompañamiento afectivo, también, en el entorno virtual o denominado eLearning en que debe darse, para la comprensión de los elementos prácticos vinculados a la implantación efectiva de la formación en el espacio virtual, en jóvenes con DI. Si bien, hasta ahora ha contado, en un alto porcentaje, con situaciones experienciales presenciales (García-Monge, González-Calvo, Martínez-Álvarez, y Rodríguez-Campazas, 2020).

Pero si algo se encuentra, reiteradamente, en los estudios realizados al efecto es la necesidad de asegurar las condiciones de acceso a la plataforma a los estudiantes con discapacidad, de forma que la falta de accesibilidad puede, tal y como afirma Díaz Gandasegui en 2013 llevar al resultado opuesto

umentando la posible brecha digital existente entre estudiante con y sin discapacidad. Asimismo, los hallazgos de Chiner, Gómez-Puerta, Cardona-Moltó en 2017 ponen de manifiesto la necesidad de establecer momentos formativos respecto al uso de internet. En lo que respecta a las personas con DI, sugieren que este grupo es más vulnerable a los riesgos en línea considerando la necesidad de incluir formación formal a este respecto.

Además de existir escasa literatura sobre la temática y, en línea con las líneas futuras de investigación identificadas se hace preciso incluir el bienestar percibido como variable objeto de estudio, como se ha identificado, a raíz de los resultados obtenidos en la presente investigación. Además, parece preciso señalar que, el ejercicio de la tutoría afectiva “requiere de una serie de ajustes basados en el establecimiento de un eLearning afectivo que incida en una acción tutorial impregnada de afectividad como elemento transversal a todas las funciones y decisiones docentes” tal y como proponen en su investigación Hernández-Sánchez y Ortega (2015, p.24). Cabe subrayar que el clima generado y el bienestar percibido, a raíz de los resultados obtenidos, parece haber aminorado los estados de desgan, ansiedad y frustración de los alumnos, en un momento experiencial universitario único debido al SARS-Cov-19.

Esta investigación se ha identificado, a través de sus resultados, cómo perciben los jóvenes universitarios con DI, su grado de bienestar en un entorno universitario virtual. Son escasas las investigaciones y grande la necesidad de la que partimos. Por un lado, la formación en espacios virtuales debe cumplir unos estándares de calidad y rigor semejantes a los que se ofrecen en la modalidad presencial y, por ello parece que no es suficiente analizar su accesibilidad y el carácter instrumental de la formación en el espacio virtual.

La experiencia virtual cuenta con diferentes motivaciones, en condiciones normales (la evitación de los desplazamientos, la resolución de incompatibilidad con otros horarios), es decir, la flexibilización de la formación que elimina la rigidez impuesta por la modalidad presencial en cuanto al espacio y el tiempo (Caro, 2008). No obstante, se hace preciso individualizar más, atendiendo a la diversidad, conociendo su nivel de satisfacción y bienestar percibido, como variables cuantificables, siendo claves de mejora, para el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el entorno virtual. En línea con lo que afirman Mampaso y Carrascal en 2020, donde identifican la influencia del espacio y del entorno en la forma de aprender y de relacionarnos, como respuesta a la atención a la diversidad y, por ende, su aplicación debe realizarse tanto al espacio presencial como virtual.

La conocida como nueva normalidad nos obliga, por tanto, a convivir con los efectos del SARS-Cov-19, situación que parece se va a alargar en el tiempo, por lo que podría ser el momento para que las instituciones competentes impulsaran planes estructurales que favorezcan la accesibilidad plena de todos al contenido curricular. Con ello, facilitar una formación universitaria en el espacio virtual, accesible y contrastada con la autopercepción de los jóvenes universitarios con discapacidad, como agentes destinatarios, pero también, como nuevos actores con necesidad de compartir cómo perciben y cuál es su bienestar, en ese nuevo espacio formativo.

Como futuras líneas de investigación se puede identificar cómo con respecto al bienestar percibido cabría realizar, de nuevo esta investigación con otros estudiantes sin discapacidad para valorar si los resultados se asemejan a los extraídos. Así mismo, cabría volver a replicar esta investigación sin encontrarse los estudiantes en periodo de confinamiento con objeto de aportar, a la literatura científica, información sobre las posibles similitudes o diferencias en los resultados obtenidos.

## 6. Referencias

- Asín Cala, E., Stewart Santos, M. Parra Pérez, K.M. (2020). Importancia del plan de acción tutorial en la educación a distancia. *Revista de Investigación, Formación y Desarrollo: Generando Productividad Institucional*, 8 (1), 30-39. Recuperado de: <https://doi.org/10.34070/rif.v7i1>
- Benavidez Torres, F. y Vásquez-Benítez, L. (2019). La importancia de la gestión curricular universitaria en programas a distancia, estudio institución de educación superior suramericana. *In Crescendo*, 10(1), 13-34. DOI: <http://dx.doi.org/10.21895/incres>
- Booth, T. y Ainscow. A. (2011). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.

- Bryant, B.R., Rao, K. y Ok, M.W. (2014). Universal design for learning and assistive technology. *Advances in Medical disabilities: An evidence-based systematic review and meta-analysis. Computers & Education, 114*, 139-163, DOI: <http://doi:10.4018/978-1-4666-5015-2.ch002>
- Caro, E. M. (2008). E-learning: un análisis desde el punto de vista del alumno. *RIED: Revista iberoamericana de educación a distancia, 11(2)*, 151-168. DOI: <https://doi.org/10.5944/ried.2.11.948>
- Casasola Balsells, L. A., Guerra González, J. C., Casasola Balsells, M. A., Pérez Chamorro, V. A. (2017). La accesibilidad de los portales web de las universidades públicas andaluzas. *Revista Española de Documentación Científica, 40(2)*, 169. DOI: <http://dx.doi.org/10.3989/redc.2017.2.1372>
- Catuogno, A. y González, C. (2006). *Educación Virtual en la escuela media. Guía para el docente*. Buenos Aires: Nueva Generación.
- Cerrillo Martín, C., Izuzquiza Gasset, D. y Egado Gálvez, I. (2013). Inclusión de jóvenes con discapacidad intelectual en la Universidad, *Revista de Investigación en Educación, 11 (1)*, 41-57. <http://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/161>. [Consulta: 6-6-2020]
- Chiner, E., Gómez-Puerta, M. y Cardona-Moltó, M. C. (2017). Internet and people with intellectual disability: an approach to caregivers' concerns, prevention strategies and training needs, *Journal of new approaches in educational research, 6(2)*, 153-158. DOI: <https://doi.org/10.7821/naer.2017.7.243>
- Copper, M. (2006). Making online learning accessible to disabled students: An institutional case study. *Research in Learning Technology, 14 (1)*, 103-115. DOI: <https://doi.org/10.3402/rlt.v14i1.10936>
- Cuevas Cerveró, A., Razquin Zazpe, P., Parra Valero, P., Barrios Martínez, C. y Gómez-Hernández, J. A. (2019). *Accesibilidad informacional y diversidad funcional en el contexto universitario: el caso de la Universidad Complutense de Madrid*. En *Compêtenca em informação e políticas para a educação superior: Estudos Hispano-Brasileiros*. Facultad de Documentación, Universidad Complutense de Madrid, 132-146.
- Del Río, A. Z. y Pastor, C. A. (2013). Disability in the Perception of Technology among University Students. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación, 20(40)*, 165-172. DOI: <https://doi.org/10.3916/C40-2013-03-07>
- Díaz Gandasegui, V. (2013). Entornos virtuales para el desarrollo de la educación inclusiva: Una mirada hacia el futuro desde el pasado de Second Life. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 12(2)*, 67-77. <https://relatec.unex.es/article/view/1105/803> [Consulta: 6-6-2020]
- Díez-Gutiérrez, E., & Díaz-Nafría, J.M. (2018). Ubiquitous learning ecologies for a critical cybercitizenship. [Ecologías de aprendizaje ubicuo para la ciberciudadanía crítica]. *Comunicar, 26*, 49-58. DOI: <https://doi.org/10.3916/c54-2018-05>
- Fernández Maíllo, G. (2020). La gran desvinculación, el resultado final de un modelo de desarrollo social, *Anales de derecho y discapacidad, 5*, 185-202. <https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/coleccion/Anales%20V%5B57964%5D.pdf> [Consulta: 6-6-2020]
- Fundación Vodafone (Ed.) (2013). *Acceso y uso de las TIC por las personas con discapacidad. Conclusiones y resumen ejecutivo*. Fundación Vodafone España. Obtenido el 08/06/2020 Recuperado de: <https://www.aspaym.org/pdf/publicaciones/Acceso%20y%20uso%20de%20las%20TIC%20por%20las%20personas%20con%20discapacidad.pdf>
- García-Monge, A., González-Calvo, G. Martínez-Álvarez, L. y Rodríguez-Campazas, H. (2020). Aula extendida: acercando el aula universitaria a los contextos escolares para reducir la distancia «teoría-práctica», *RETOS. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, 37, (1º)*, 563- 571. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/74168/45722> [Consulta: 6-6-2020]
- Grzona, M. (2014). La accesibilidad educativa en las aulas inclusivas. Una mirada didáctica. *Investigación y Postgrado, 29(2)*, 137-149. <https://www.redalyc.org/pdf/658/65848281007.pdf> [Consulta: 6-6-2020]

- Gutiérrez, P., & Martorell, A. (2011). People with intellectual disability and ICTs. [Las personas con discapacidad intelectual ante las TIC]. *Comunicar*, 18, 173-180. DOI: <https://doi.org/10.3916/C36-2011-03-09>
- Hernández Sánchez, A. M., & Ortega Carrillo, J. A. (2016). Percepción de bienestar en experiencias inclusivas de blended learning. *Educatio Siglo XXI*, 34(2 Julio), 63-82. DOI: <https://doi.org/10.6018/j/263811>
- Hernández-Sánchez, A. M. y Ortega, J. A. (2015). Aprendizaje electrónico afectivo: un modelo innovador para desarrollar una acción tutorial virtual de naturaleza inclusiva. *Formación Universitaria*, 2 (VIII), 19-26. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/formuniv/v8n2/art04.pdf> [Consulta: 6-6-2020]
- Kieser, A. L. y Ortiz-Golden, F. (2009). Using Online Office Applications: Collaboration Tools for Learning. *Distance Learning*, 6, (1), 41-46. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.363.9334&rep=rep1&type=pdf#page=45> [Consulta: 6-6-2020]
- Ley 2/2013, de 15 de mayo, de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad. «BOE» núm. 135, de 6 de junio de 2013. Recuperado de: [https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-5998](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-5998)
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades «BOE» núm. 307, de 24 de diciembre de 2001. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2001/12/21/6>
- Lezcano, L., y Vilanova, G. (2017). Instrumentos de evaluación de aprendizaje en entornos virtuales. Perspectiva de estudiantes y aportes de docentes. *Informes Científicos Técnicos-UNPA*, 9(1), 1-36.
- Mampaso Desbrow, J. y Carrascal Domínguez, S. (2020). El espacio como elemento facilitador del aprendizaje y de atención a la diversidad. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 13(25), 1-3. Recuperado de: <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/2092>
- Medina-Gómez, B. y Gil-Ibáñez, R. (2017). Estrés y estrategias de afrontamiento en personas con discapacidad intelectual: revisión sistemática. *Ansiedad y Estrés*, 23, 38-44. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.anyes.2017.05.001>
- Morales-Chávez. M. (2020). *Coronavirus y discapacidad. Una población muy vulnerable*. Acta odontológica venezolana. Recuperado de: <https://www.actaodontologica.com/ediciones/2020/especial/art-5/>
- Negrón, S. (2019). Influencia de la cultura organizacional Universitaria en el Uso de las tic. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 21, 67-80. <https://doi.org/10.17561/reid.n21.5> Recuperado de: <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/3962/3789>
- Observatorio de Accesibilidad TIC de Discapnet (Portal de personas con discapacidad) (2010). *Accesibilidad de portales web universitarios*. Recuperado de: [https://www.discapnet.es/sites/default/files/areas-tematicas/tecnologia/acces\\_portales\\_web\\_universitarios\\_detallado.pdf](https://www.discapnet.es/sites/default/files/areas-tematicas/tecnologia/acces_portales_web_universitarios_detallado.pdf) [Consulta: 6-6-2020]
- Observatorio de Accesibilidad TIC de Discapnet (Portal de personas con discapacidad). (2010). *Accesibilidad de portales web universitarios*. Recuperado de: [https://www.discapnet.es/sites/default/files/areas-tematicas/tecnologia/acces\\_portales\\_web\\_universitarios\\_detallado.pdf](https://www.discapnet.es/sites/default/files/areas-tematicas/tecnologia/acces_portales_web_universitarios_detallado.pdf) [Consulta: 6-6-2020]
- Observatorio sobre Discapacidad y Mercado de Trabajo de la Fundación ONCE ODISMET, *Observatorio sobre discapacidad y mercado de trabajo en España*; (2016), Recuperado de: [https://www.odismet.es/sites/default/files/import/reports\\_and\\_publications/27\\_2.pdf](https://www.odismet.es/sites/default/files/import/reports_and_publications/27_2.pdf)
- Perelmutter, B., McGregor, K.K. y Gordon, K.R. (2017). Assistive technology interventions for adolescents and adults with learning disabilities: An evidence-based systematic review and meta-analysis. *Computers & Education*, 114, 139-163. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.06.005>
- Rodrigo, C. y Tabuenca, B. (2020). Ecologías de aprendizaje en estudiantes online con discapacidades. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (62), 53-65, DOI: <https://doi.org/10.3916/C62-2020-05>
- Rodríguez, A. L., Lozano, D. E. V., Aradillas, A. L. S., & Duque, E. E. (2011). Uso de Google Docs como herramienta de construcción colaborativa tomando en cuenta los estilos de

- aprendizaje. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 4(8). 23-39. Recuperado de: <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/934>
- Scott, H. M. y Haverkamp, S. M. (2014). Mental health for people with intellectual disability: The impact of stress and social support. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 119, 552-564. <https://nisonger.osu.edu/wp-content/uploads/2019/01/Scott-Haverkamp-2014.pdf> [Consulta: 6-6-2020]
- Segovia, C. (2007). Accesibilidad e Internet... para que todas las personas con distintas capacidades y recursos puedan acceder a Internet. Madrid: SIDAR. Recuperado de: <http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO19018/accesibilidadiinternet.pdf> [Consulta: 6 -6-2020].
- Tabuenca, B., Ternier, S. y Specht, M. (2013). Supporting lifelong learners to build personal learning ecologies in daily physical, *Technologies and Clinical Practice*, 11-26. DOI: <https://doi.org/10.4018/978-1-4666-5015-2.ch002>
- UNESCO (2008). *La Educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Conferencia Internacional de Educación, cuadragésima octava reunión, Centro Internacional de Conferencias. Recuperado de: [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/)
- Vanegas, C. A. y Pinzón, S. A. (2014). Accesibilidad en el diseño de páginas web. *Revista vínculos*, 9(2), 177-190. Recuperado de: [http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/4069/Accesibilidad\\_en\\_el\\_dise%c3%b1o\\_de\\_p%c3%a1ginas\\_web.pdf?sequence=1&rd=0031378195228240](http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/4069/Accesibilidad_en_el_dise%c3%b1o_de_p%c3%a1ginas_web.pdf?sequence=1&rd=0031378195228240)
- Vásquez Aguilar, D.V., Soto Chávez, L.E., Allauca Amaguaya, M. y Benitez Troya, F.A. (2020). Aprendizaje inclusivo para las personas con discapacidad, *RECIMUNDO*, 4 (1Esp), 182-190. DOI: [https://doi.org/10.26820/recimundo/4.\(1\).esp.marzo.2020,182-190](https://doi.org/10.26820/recimundo/4.(1).esp.marzo.2020,182-190).
- Viquez-Alfaro, C., López-Garbanzo, L., Cordero-Salas, M. y Alpízar-Alfaro, P. (2019). Fortalecimiento de la autonomía de jóvenes con discapacidad intelectual mediante la aplicación de las TIC, *Innovaciones educativas*, 30, 48- 61. DOI: <https://doi.org/10.22458/ie.v21i30.2484>
- Virtanen, M.A., Haavisto, E., Liikanen, E. y Kääriäinen, M. (2018). Ubiquitous learning environments in higher education: A scoping literature review. *Education and Information Technologies*, 23(2), 985-998. DOI: <https://doi.org/10.3916/C62-2020-05>
- W3C (2008). Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) 2.0. Recuperado de: <http://www.w3.org/TR/WCAG/>
- Williams, P., Jamali, H.R., & Nicholas, D. (2006). Using ICT with people with special education needs: What the literature tells us. *Aslib Proceedings*, 58(4), 330-345. DOI: <https://doi.org/10.1108/00012530610687704>

### Agradecimientos

Los autores agradecen a los expertos que revisaron el manuscrito sus aportaciones y apreciaciones, que han contribuido a la mejora del diseño y rigor científico del mismo.

### Conflicto de interés

Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés.



© 2020 by the authors. Submitted for possible open access publication under the terms and conditions of the Creative