

Joanne Mampaso Desbrow
Ángel Vicario Merino
(dirs.)

Haciendo universidad juntos

**Manual colectivo que
recoge reflexiones
compartidas de
estudiantes universitarios
con discapacidad
intelectual sobre su
experiencia en el Espacio
de Educación Superior**

Haciendo universidad juntos

Manual colectivo que recoge reflexiones
compartidas de estudiantes universitarios con
discapacidad intelectual sobre su experiencia en el
Espacio de Educación Superior

Esta publicación ha sido financiada por Fundación ONCE, con la colaboración del Fondo Social Europeo, en el marco de la convocatoria de concurrencia nacional «Campus de Verano UniDiversidad», adscrita al Programa de Inclusión Social, Garantía Infantil y Lucha contra la Pobreza (Código de Operación: FOP1215-202545A).

El contenido que aquí se presenta recoge una parte de los resultados del proyecto «Campus de Verano UniDiversidad» y del II Congreso Estatal de Jóvenes con Discapacidad, constituyendo una obra sometida a un riguroso proceso de revisión por pares ciegos.

Esta iniciativa se desarrolla en el marco de las actividades del Grupo de Investigación en Pedagogías Accesibles PAMAT (EDU.2024.07), Facultad de Educación de la Universidad Camilo José Cela.



Joanne Mampaso Desbrow

Ángel Vicario Merino

(dirs.)

Haciendo universidad juntos

Manual colectivo que recoge
reflexiones compartidas de
estudiantes universitarios con
discapacidad intelectual sobre su
experiencia en el Espacio de
Educación Superior

Colección Horizontes Universidad

Título: *Haciendo universidad juntos. Manual colectivo que recoge reflexiones compartidas de estudiantes universitarios con discapacidad intelectual sobre su experiencia en el Espacio de Educación Superior*

Primera edición: julio de 2026

© Joanne Mampaso Desbrow, Ángel Vicario Merino (dirs.)

© De esta edición:
Ediciones OCTAEDRO, S.L.
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
octaedro@octaedro.com
www.octaedro.com



Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de Atribución/Reconocimiento-NoComercial 4.0 de Creative Commons. Puede consultar las condiciones de esta licencia si accede a: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

ISBN (PDF): 978-84-1079-168-8

Diseño de la cubierta: Tomàs Capdevila

Realización y producción: Ediciones Octaedro

AUTORÍA

Eva Acedo Juan

Valentín Albusac Gutiérrez

Miguel Alcaine Azaola

Margarita Alonso Criado

Adryan Aucca Contreras

Carmen Álvarez Cruz

Alberto Baeza Jiménez

Max Benet Valera

Julia Cano Sánchez

María Casellas Villazán

Marta Casellas Villazán

Natalia Causape

Gorrachategui

Olga de Águeda Sáez

Rosa M. Díaz Jiménez

Pilar Ester Mariñoso

Rodrigo Fernández Pasero

Claudia González Jiménez

Lucía González Domínguez

Cristina Granados Martínez

Celia Hiruelo Moscad

María Honrubia Pérez

Tania Irala Gálvez

Diego Jami Montesdeoca

Mario Jesús Salomón Escobar

Alba Librero Romero

Nagore López Rodríguez

Joanne Mampaso Desbrow

Jaime Martos Bofill

Jana Martos Bofill

Isabel Martínez Lozano

Jenifer Martínez Rodríguez

Ana María Manila

María Menchén Rubio

Lucía Morano Castro

Gabriel Nsue Obama

Álvaro Olmedo López

Cecilia Oyola Reviriego

Luis Manuel Ostos Aro

Joel Peña Calvo

Dakota Quintero García

María Rico González

Carlos Rivas Giráldez	Noelia Santos Carretero
Marina Romeo Delgado	Ana Segura Rodríguez
Diana Ruiz Vicente	Esther Sánchez Raja
Adrián Salinas García	Ángel Vicario Merino
Nerea Salinas García	Francisco Vitaly Morillas
Javier Salud Amador	Quesada

SUMARIO

AUTORÍA	7
PRÓLOGO. Los campus UniDiversidad, una nueva apuesta por la inclusión universitaria de las personas con discapacidad intelectual.	13
ISABEL M. MARTÍNEZ LOZANO	
VIDA CAMPUS	27
CAPÍTULO 1. Eventos académicos de estudiantes universitarios con discapacidad intelectual: experiencias del Campus de Verano UniDiversidad ...	29
JOANNE MAMPASO DESBROW; ROSA MARÍA DÍAZ JIMÉNEZ	
CAPÍTULO 2. Moverse, cuidarse y conectarse: claves para una vida plena en el campus	53
JENIFER MARTÍNEZ RODRÍGUEZ; NATALIA CAUSAPE GORRACHATEGUI; VALENTÍN ALBUSAC GUTIÉRREZ; AUGUSTO JIMÉNEZ-FUENTE; ANA MARÍA MANILA	
AUTONOMÍA PERSONAL	71
CAPÍTULO 3. Vida independiente: sueños y retos	73
ADRYAN AUCCA; JANA MARTOS; MARINA ROMEO	
CAPÍTULO 4. Flora Tristán: una residencia para vivir y convivir desde la inclusión	99
ALBERTO BAEZA JIMÉNEZ; CARLOS RIVAS GIRÁLDEZ; CELIA HIRUELO MOSCAD; JULIA CANO SÁNCHEZ; ANA MARÍA SEGURA RODRÍGUEZ	

CAPÍTULO 5. Creciendo en la universidad: nuestro progreso como estudiantes y personas	125
LUIS MANUEL OSTOS ARO; MIGUEL ALCAINE AZAOLA; TANIA IRLA GÁLVEZ; MARGARITA ALONSO CRIADO	
CAPÍTULO 6. Amar, decidir y ser: autonomía en la vida adulta.	147
ADRIÁN SALINAS GARCÍA; DAKOTA QUINTERO GARCÍA; NEREA SALINAS GARCÍA; ANA MARÍA MANILA; AUGUSTO JIMÉNEZ-FUENTE	
CAPÍTULO 7. Sexualidad y discapacidad: la educación sexual como pilar del desarrollo en la vida adulta	163
MARÍA CASELLAS VILLAZÁN; MARTA CASELLAS VILLAZÁN; MAX BENET VALERA; ESTHER SÁNCHEZ RAJA; MARÍA HONRUBIA PÉREZ	
CAPÍTULO 8. Sexualidad y afectividad en la vida adulta de personas con discapacidad intelectual: una experiencia contada por sus protagonistas.	185
EVA ACEDO JUAN; FRANCISCO VITALY MORILLAS QUESADA; LUCÍA MORANO CASTRO; MARIO JESÚS SALOMÓN ESCOBAR; ANA MARÍA SEGURA RODRÍGUEZ	
VIDA ACADÉMICA	207
CAPÍTULO 9. Desde nuestra voz: experiencias y adaptaciones dentro y fuera del aula.	209
ÁLVARO OLMEDO LÓPEZ; GABRIEL NSUE OBAMA; NAGORE LÓPEZ RODRÍGUEZ; NOELIA SANTOS CARRETERO; MARÍA RICO GONZÁLEZ	

CAPÍTULO 10. Viviendo el aula: experiencias que transforman.	229
CECILIA OYOLA REVIRIEGO; DIEGO JAMI MONTESDEOCA; RODRIGO FERNÁNDEZ PASERO; MARGARITA ALONSO CRIADO	
CAPÍTULO 11. La universidad desde la mirada del alumnado con discapacidad intelectual.	249
CLAUDIA GONZÁLEZ JIMÉNEZ; CARMEN ÁLVAREZ CRUZ; JAVIER SALUD AMADOR; CRISTINA GRANADOS MARTÍNEZ	
CAPÍTULO 12. Clases inclusivas y competencias sociolaborales: construyendo una universidad para todos	275
ALBA LIBRERO ROMERO; LUCÍA GONZÁLEZ DOMÍNGUEZ; JOEL PEÑA CALVO; PILAR ESTER MARIÑOSO	
CAPÍTULO 13. Conclusiones	297
ÁNGEL VICARIO MERINO; MARÍA MENCHÉN RUBIO; OLGA DE ÁGUEDA SÁEZ; DIANA BELÉN RUIZ VICENTE	

PRÓLOGO

Los campus UniDiversidad, una nueva apuesta por la inclusión universitaria de las personas con discapacidad intelectual

Isabel M. Martínez Lozano

Directora de programas con universidades
y promoción del talento joven
Fundación ONCE

La educación, concebida como un derecho humano fundamental (Naciones Unidas, 2006), debe garantizar el acceso, la permanencia y la participación plena de todas las personas, con independencia de sus características individuales, en los sistemas educativos (Ainscow y Miles, 2008). No obstante, la literatura revela que quienes presentan discapacidad intelectual continúan afrontando barreras estructurales, actitudinales y tecnológicas que limitan su trayectoria académica (Thompson y Waters, 2018). Este prólogo ofrece un análisis de la iniciativa Campus UniDiversidad, desarrollada por Fundación ONCE y cofinanciada por el Fondo Social Europeo, como un caso paradigmático de intervención inclusiva en el ámbito universitario.

El programa Campus de Verano UniDiversidad surge como respuesta a una realidad todavía marcada por la exclusión de las personas con discapacidad intelectual en el ámbito universitario. Esta iniciativa interuniversitaria, impulsada por Fundación ONCE y cofinanciada por el Fondo Social Europeo, propone un modelo innovador de congreso-formato campus que sitúa a los estudiantes con discapacidad intelectual, del desarrollo o del espectro autista como conferenciantes activos, fomentando su autonomía, liderazgo y visibilidad. Se trata de programas académicos donde reforzar conocimientos académicos, habilidades y competencias tecnológicas y de la comunicación, así como su autonomía en contextos además culturales y de ocio.

Las personas con discapacidad hoy

En España, más de 3,3 millones de hogares conviven con al menos un miembro con discapacidad, lo que representa el 8,5% de la población total. De estos, alrededor de 200 000 escolares están asociados a la discapacidad intelectual y más del 50% de las personas con necesidades educativas especiales presentan discapacidad psíquica o intelectual. Hay que tener en cuenta que según datos del Ministerio de Educación del curso 2023-2024 el alumnado con necesidades educativas especiales supera el millón de alumnos y alumnas en el sistema preuniversitario. El número no

deja de crecer en los últimos años, y la discapacidad intelectual, del desarrollo y del espectro autista son las que más aumentan. La mayoría de este alumnado es expulsado del sistema educativo al cumplir los 20 años e incluso antes, y la mayoría sin recibir ninguna titulación oficial después de toda una vida en la escuela.

La heterogeneidad del colectivo de personas con discapacidad nos lleva a pensar que no solo excluyen las barreras físicas y tecnológicas; son sobre todo las barreras actitudinales y culturales las que perpetúan la discriminación. Mientras las primeras pueden combatirse mediante normas y diseño universal, las segundas requieren un cambio profundo en las representaciones sociales y prácticas educativas y laborales.

Las personas con discapacidad intelectual afrontan numerosos obstáculos en su vida diaria. La inaccesibilidad de espacios, la falta de metodologías inclusivas en los centros educativos y la escasez de apoyos adecuados limitan su participación plena. Además, los prejuicios sociales sobre su capacidad generan infantilización y exclusión de decisiones que afectan a su proyecto de vida.

En el mercado laboral, la tasa de actividad de las personas con discapacidad apenas alcanza el **34,5%**, muy por debajo de la población general, y la tasa de desempleo se sitúa en **25,2%**, diez puntos por encima de la media. Estos datos reflejan un círculo de pobreza y

exclusión que la inclusión educativa y formativa debe romper para garantizar derechos fundamentales.

El paso de un modelo segregador a uno inclusivo está respaldado por instrumentos internacionales como la Convención de la ONU (2006), artículo 24, y por legislación nacional, el Real Decreto Legislativo 1/2013, que obliga a adaptar pruebas y currículos universitarios según la discapacidad. No obstante, persiste un **20 %** de escolarización especializada en aulas segregadas y la pérdida de datos desagregados dificulta el diagnóstico preciso de necesidades y resultados.

Ante este diagnóstico, el reto inmediato pasa por desarrollar un modelo educativo inclusivo, en línea con los principios que recoge la ley de educación (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación [LOMLOE]) del año 2020 y que todavía está por desarrollar. La nueva norma avanza hacia un modelo de Diseño Universal para el Aprendizaje en todos los niveles educativos, reforzando la formación del profesorado, aunque su desarrollo e implementación están aún por llegar.

A pesar de esto, hay que tener en cuenta que las personas con discapacidad que han nacido en el siglo XXI han sido educadas en una sociedad que respeta y promueve el principio de igualdad de oportunidades recogido en el artículo 14 y garantizado en el artículo 9.2 de nuestra Constitución. Algunos, además, han crecido

en el marco de la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad, que ha inspirado un nuevo enfoque sobre la discapacidad basado en los derechos humanos. Un punto de inflexión que ha provocado la modificación del diseño de muchas políticas públicas para intentar superar el carácter asistencialista de muchas de ellas. Aunque los datos antes señalados ponen de manifiesto los grandes vacíos y obstáculos que aún existen en el camino de la igualdad real y efectiva, lo cierto es que las expectativas de vida y de desarrollo personal y profesional de los jóvenes con discapacidad se asemejan bastante a las del resto de la juventud.

Los jóvenes con discapacidad nada tienen que ver con las personas con discapacidad que han socializado en un contexto pre-Convención. Se trata de jóvenes que no se ponen límites *a priori*, aunque los límites vienen marcados por la propia sociedad discapacitante y la cultura capacitista que hemos adquirido a lo largo de los siglos. Pero dentro de estos jóvenes están los jóvenes con discapacidad intelectual, que, a pesar de que también han cambiado en competencias y expectativas, sufren como ningún otro un sinfín de estigmas y estereotipos que limitan gravemente sus oportunidades y esperanza de vida.

Las personas con discapacidad en el sistema educativo y la universidad

La Declaración de Salamanca (1994) marcó un punto de inflexión, pues desplazó la atención de los «problemas» del alumnado a sus **necesidades educativas especiales** y sentó las bases del modelo inclusivo que supera la distinción discapacidad / no discapacidad. En España, desde la LOGSE (Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo), de 1990, hasta la LOU (Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades), de 2007, se avanzó en la integración en centros ordinarios, aunque la LOMCE (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa), de 2013, enfatizó los resultados académicos y relegó las prácticas inclusivas. Con posterioridad, los nuevos textos legislativos aprobados en fechas recientes apuestan de nuevo por modelos de educación inclusivos: la LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación), de 2020, y la LOSU (Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario), de 2023. Estamos, por tanto, expectantes ante un desarrollo de ambas normas que permita y genere avances significativos en los próximos años.

A pesar de los progresos legislativos en recursos y concienciación, el **abandono escolar temprano** en el

alumnado con discapacidad supera el **50%**, y solo el **16,9%** culmina los estudios superiores. Esta brecha evidencia la urgencia de tomar medidas alineadas con las nuevas normativas y con los principios de la Convención, garantizar los apoyos individualizados y currículos flexibles para que todo el alumnado tenga derecho y oportunidad de progresar académicamente, tener éxito y titularse.

El derecho al acceso universitario de las personas con discapacidad está recogido en el derecho internacional y reforzado por el Real Decreto Legislativo 1/2013, que exige adaptaciones de pruebas y ampliación de tiempo sin rebajar exigencias. No obstante, el porcentaje de estudiantes universitarios con discapacidad no alcanza el **2%** del total, frente al **5-10%** de países como EE. UU. y Canadá.

Persisten mitos sobre el rendimiento académico del estudiantado con discapacidad, lo que refuerza la necesidad de sensibilización y de tutorización especializada en la universidad. El último estudio que elaboramos desde la Fundación ONCE sobre el rendimiento académico de los universitarios con discapacidad evidencia que la tasa de éxito de los estudiantes con discapacidad es bastante similar a la de los estudiantes sin discapacidad. Y todos los estudios apuntan que, cuando se brindan las mismas oportunidades, los jóvenes con discapacidad suelen aprovecharlas bien. En el rendimiento académico de los estudiantes con discapacidad influyen factores como la

accesibilidad, la motivación, el apoyo familiar, las actitudes de los profesores y compañeros, las oportunidades de participación en el entorno, los recursos económicos, etc. Pero, sobre todo, de manera decisiva en ocasiones, son determinantes todas las adaptaciones y apoyos que se deben brindar desde las universidades a falta de un correcto desempeño del Diseño Universal para el Aprendizaje.

Algunas universidades han incorporado planes estratégicos de inclusión, impulsado servicios de apoyo y promovido políticas universitarias inclusivas. Sin embargo, pocas prácticas sitúan al estudiante con discapacidad como protagonista y pocas desarrollan políticas inclusivas desde una perspectiva holística e integral.

La investigación demuestra que la convivencia inclusiva en aulas ordinarias beneficia al conjunto del estudiantado, mejorando la convivencia y el rendimiento global, por lo que la universidad debería consolidar redes de colaboración intersectorial que integren entidades sociales, tecnología y profesorado formado en pedagogías accesibles.

Si el paso de la educación segregada a la educación inclusiva en el sistema educativo está siendo un proceso muy lento, el acceso a la educación superior es un fenómeno solo de las últimas décadas en virtud de los datos aportados con anterioridad. Las mujeres en España accedieron a la universidad en 1910. En el caso de las

personas con discapacidad, no tenemos constancia de quien fue en España la primera persona con discapacidad con título universitario, ya que su acceso en principio no ha estado prohibido, pero todos los análisis sugieren que el acceso no llegó hasta los años sesenta o setenta del pasado siglo, tras la Ley General de Educación de 1970. En esa época eran pocas las personas con discapacidad que tenían la oportunidad de acceder a una formación universitaria.

Si hablamos de personas con discapacidad intelectual, la primera persona en acceder a la universidad fue el malagueño Pablo Pineda, aunque fue un caso muy excepcional. Las personas con discapacidad intelectual hasta la LOSU de 2023 han tenido casi vetado su acceso a la educación superior, ya que para acceder a títulos universitarios se requiere una formación y titulación previa. La LOSU en su artículo 37 reconoce ya la posibilidad de que las universidades desarrollen programas dirigidos a personas con discapacidad intelectual adecuados y adaptados a sus capacidades, sin necesidad de titulación previa.

Esta nueva puerta legal para el acceso de los jóvenes con discapacidad intelectual a las universidades inaugura una nueva etapa repleta de desafíos y con grandes oportunidades para este grupo de personas. Teniendo en cuenta que son las que menos oportunidades encuentran en el sistema educativo y en el mercado laboral, el desafío es aún mayor, pues se trata de ofrecer oportunidades de crecimiento personal y profesional a

quienes se les interrumpen socialmente sus oportunidades de desarrollo.

Los programas universitarios dirigidos a personas con discapacidad intelectual fueron introducidos de manera masiva por la Fundación ONCE, gracias a la colaboración de muchas universidades que decidieron apostar por esta línea de acción. La experiencia se inició en 2017. Estos programas están inspirados en experiencias similares desarrolladas hace ya varias décadas en EE. UU. y Canadá. En España, la Universidad Autónoma y la Universidad de Comillas también habían iniciado programas similares de formación superior dirigida a jóvenes con discapacidad intelectual.

La apuesta de Fundación ONCE por la inclusión universitaria de los jóvenes con discapacidad intelectual

Tras la experiencia de los programas UniDiversidad, Fundación ONCE, como organismo intermedio del Programa FSE+ Inclusión Social, decidió dar un paso más y convocar el programa Campus de Verano UniDiversidad, que diera continuidad a los programas académicos anuales y ofrecer otras experiencias formativas que permitieran, a través del intercambio y la movilidad, fomentar la autonomía, el liderazgo y las habilidades comunicativas de jóvenes con discapacidad intelectual, del desarrollo o del espectro autista. Estos campus

también pueden adoptar formatos, como los congresos, que permitan convertir a los jóvenes participantes en conferenciantes que exponen sus investigaciones y vivencias, rompiendo el rol meramente receptivo.

Teniendo en cuenta que ninguno de los interesantes programas del INJUVE y el resto de los organismos de juventud de las comunidades autónomas contemplan la posibilidad de participación de jóvenes con discapacidad intelectual, el programa Campus de Verano es el único donde los jóvenes con estas discapacidades pueden encontrar experiencias y vivencias para aprender y crecer entre iguales.

En este sentido, es de destacar por innovador el campus diseñado y organizado por la Universidad Camilo José Cela de Madrid. Junto con esta universidad, también están implicadas las universidades Pablo de Olavide de Sevilla y la Universidad de Barcelona, así como entidades del tercer sector: Plena Inclusión Madrid, Fundación Dales la Palabra, e Integra.

Las actividades de este innovador programa formativo combinan:

- Diseño universal para el aprendizaje (DUA) y aprendizaje cooperativo, lo que garantiza la accesibilidad plena.
- Conferencias, mesas redondas y talleres participativos, en los que los propios estudiantes presentan trabajos y reflexiones sobre su autonomía académica.

- Actividades culturales, deportivas y de ocio, en las que se evitan planteamientos infantilizantes y se promueve el liderazgo personal y grupal.
- Experiencia de convivencia y residencia universitaria compartida, que refuerza la experiencia de inmersión y la construcción de apoyos entre iguales y redes entre los propios jóvenes de tres comunidades autónomas diferentes.

Este modelo posibilita la adquisición de competencias transversales clave (comunicación, iniciativa, autogestión), visibiliza el talento diverso y proyecta una imagen positiva del estudiantado con discapacidad intelectual en la comunidad académica.

La experiencia del campus de verano que se ha desarrollado ya durante dos años demuestra la importancia de abrir espacios a la participación universitaria de este colectivo y el efecto multiplicador en las instituciones que lo acogen. Entre los jóvenes participantes se aprecian mejoras en su autoestima, autonomía y habilidades de comunicación, mientras que las universidades valoran el impacto positivo en su cultura organizativa y en las competencias inclusivas del profesorado, entre otras cuestiones.

El II Congreso Estatal de Estudiantado Universitario con Discapacidad Intelectual, piedra angular del campus organizado por la Universidad Camilo José Cela, afianza prácticas replicables y visibiliza buenas prácticas en un

formato que integra ciencia, docencia y responsabilidad social.

El objetivo de Fundación ONCE es que estas experiencias innovadoras puedan ser replicables por otras universidades e instituciones. Lo ideal es que en el futuro se normalice el desarrollo de estas actividades dirigidas a jóvenes con discapacidad intelectual, a los que hasta ahora no se les ofrecían espacios de formación académica y crecimiento juvenil.

Para garantizar la continuidad y expansión del modelo, es esencial:

- Articular incentivos para las universidades y profesorado que se dedican al diseño y desarrollo de estos. Se trata de auténticos programas de innovación docente y transferencia de conocimiento.
- Integrar indicadores de inclusión en los planes estratégicos de calidad universitaria.
- Impulsar la investigación sobre el impacto académico y social de estos programas.
- Crear redes de egresados que actúen como mentores y referentes para futuras promociones.
- De este modo, el Campus UniDiversidad puede convertirse en un referente internacional, demostrando que la verdadera excelencia universitaria requiere incluir a todas las personas, reconociendo la diversidad como activo estratégico y no como excepción que gestionar.

El Campus UniDiversidad materializa un cambio de paradigma: de considerar a las personas con discapacidad intelectual como sujetos pasivos en la educación a situarlas en el centro de la acción formativa universitaria. A través de una metodología inclusiva, basada en el DUA y el papel activo del estudiantado, se promueven competencias personales y sociales que trascienden el ámbito académico, impulsando la plena inclusión social y laboral. La Fundación ONCE, con el apoyo del FSE+, demuestra que la inversión en inclusión es rentable tanto en términos de derechos humanos como de cohesión social. La universidad del siglo XXI debe ser un espacio abierto «con todos y para todos», y el Campus UniDiversidad marca la senda para conseguirlo.

A pesar de que aún asistimos a modelos educativos no inclusivos de manera real y efectiva, las universidades españolas cuentan con extraordinarios profesionales, profesorado e investigadores que ofrecen evidencia científica que hace posible seguir avanzando hacia la inclusión. Estos profesionales de la educación son los auténticos responsables de que los programas de UniDiversidad sigan innovando y ofreciendo oportunidades de vida a cientos de jóvenes a los que cada año la universidad les cambia literalmente la vida. Son programas transformadores de vida.

VIDA CAMPUS

CAPÍTULO 1

Eventos académicos de estudiantes universitarios con discapacidad intelectual: experiencias del Campus de Verano UniDiversidad

Joanne Mampaso Desbrow

Facultad de Educación, Universidad Camilo José Cela

Rosa María Díaz Jiménez

Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales,
Universidad Pablo de Olavide

Lo que hemos hecho en pocas palabras [resumen]

El Campus de Verano UniDiversidad es una iniciativa interuniversitaria financiada por Fundación ONCE que busca crear contextos formativos inclusivos para estudiantes universitarios con discapacidad intelectual. Este campus resulta innovador, por estar diseñado en formato congreso, lo que permite a los participantes asumir un rol activo como conferenciantes, presentando sus trabajos y experiencias.

Este capítulo analiza el contexto de concepción del proyecto, la metodología empleada y los resultados esperados, tanto en el plano individual como institucional.

Enmarcada en el Plan Estratégico de Inclusión Educativa, esta experiencia constituye un modelo replicable que impulsa la transformación de las culturas universitarias hacia entornos más inclusivos, equitativos, sostenibles y abiertos a la diversidad.

El objetivo principal, identificado como requisito en la II convocatoria del Campus de Verano UniDiversidad, es fomentar la autonomía, el liderazgo y las habilidades comunicativas de estos jóvenes, rompiendo estereotipos y promoviendo su inclusión real y plena en la vida universitaria y laboral.

Las acciones formativas que se implantan en el Campus de Verano UniDiversidad toman como referencia los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y el aprendizaje cooperativo, lo que asegura una experiencia educativa transformadora.

Palabras clave: inclusión universitaria; discapacidad intelectual; eventos académicos; Campus UniDiversidad.

1. Qué se nos ha ocurrido [introducción]

La inclusión educativa en el ámbito universitario ha emergido como uno de los retos contemporáneos más urgentes de las instituciones del espacio de educación superior, en especial en lo que respecta a estudiantes con discapacidad intelectual, del desarrollo y del espectro autista.

El presente capítulo expone el diseño e implementación del programa Campus de Verano UniDiversidad: espacio profesional de intercambio universitario. Se trata de una iniciativa interuniversitaria financiada por Fundación ONCE y cofinanciada por el Fondo Social Europeo, orientada a consolidarse en el espacio de educación superior para favorecer contextos formativos inclusivos para estudiantes con discapacidad intelectual, del desarrollo o del espectro autista Fundación ONCE (s.f.).

La propuesta que se presenta está liderada por la Universidad Camilo José Cela, en esta II edición, en colaboración con la Universidad Pablo de Olavide, la Universidad de Barcelona y entidades del tercer sector como Plena Inclusión Madrid, Fundación Dales la Palabra e Integra, y se desarrolla como un entorno académico intensivo de convivencia, aprendizaje, empoderamiento y participación.

El campus se articula como un evento académico innovador en formato congreso, que va más allá de las

dinámicas habituales del curso académico. En este espacio, los estudiantes no solo participan, sino que asumen un rol activo como conferenciantes, presentando sus propios trabajos, experiencias y reflexiones sobre su vida universitaria.

Esta experiencia les permite adquirir nuevas competencias, fortalecer su autonomía, liderazgo y habilidades comunicativas, al mismo tiempo que permite proyectar una imagen positiva del estudiantado con discapacidad intelectual en el entorno universitario.

Participar en este tipo de encuentros aporta un valor formativo y vivencial significativo. Permite a los jóvenes contar con una inmersión plena en la cultura universitaria diferente, generando espacios de interacción donde compartir conocimientos, experiencias y proyectos con compañeros y profesionales de diferentes universidades. Además, refuerza su identidad como estudiantes universitarios, visibilizando sus capacidades y logros en contextos donde se celebra y reconoce la diversidad como valor educativo.

En este marco se desarrolla el segundo Congreso Estatal de Estudiantado Universitario con Discapacidad Intelectual, una propuesta que surge de un contexto ya consolidado de colaboración interuniversitaria.

Esta iniciativa se alinea con las estrategias institucionales de las universidades participantes, compartiendo valores como el enfoque interdisciplinar, el fomento de la

innovación, el compromiso con la responsabilidad social y la promoción de redes de colaboración. Además, contribuye directamente al cumplimiento de los objetivos de desarrollo sostenible de la Agenda 2030.

Los logros obtenidos y las proyecciones generadas permiten considerar el Campus UniDiversidad 2025 como prácticas inspiradoras donde la colaboración entre instituciones académicas y entidades sociales favorece el desarrollo de la autonomía y de nuevas destrezas en contextos universitarios que, por derecho, también pertenecen a los estudiantes con discapacidad intelectual.

¿De dónde venimos?

El Campus de Verano UniDiversidad 2025 es una subvención nacional que promueve, financia e impulsa la Fundación ONCE y está cofinanciado por la Unión Europea. Es una apuesta bianual, por el desarrollo de competencias profesionales dirigido a jóvenes con discapacidad intelectual, del desarrollo o del espectro autista que estén en situación de desempleo o inactivos. Busca promover la inclusión educativa, social y laboral mediante experiencias universitarias significativas.

El objetivo principal de la iniciativa es crear espacios de convivencia, aprendizaje y movilidad para este colectivo, promoviendo así su desarrollo personal, autonomía e integración social. Esta convocatoria se alinea con el

Programa Estatal FSE+ de Inclusión Social, en especial con el objetivo específico de fomentar la inclusión activa, la igualdad de oportunidades y la mejora de la empleabilidad de los grupos más desfavorecidos.

Los objetivos específicos del campus incluyen:

- Generar espacios inclusivos de convivencia y formación universitaria, promoviendo el desarrollo y la convivencia en residencias universitarias para el estudiantado.
- Potenciar competencias transversales como la autonomía, la iniciativa y la comunicación, poniendo en valor el conocimiento y las vivencias académicas en los programas UniDiversidad.
- Visibilizar el talento diverso, promoviendo una imagen positiva del estudiantado con discapacidad y facilitando el intercambio de buenas prácticas en formato congreso con la presencia de la comunidad científica.
- Impulsar la transferencia de buenas prácticas entre universidades, fortaleciendo la colaboración institucional y consolidando una comunidad universitaria abierta, justa y libre de estigmas.

La finalidad última del Campus UniDiversidad es fomentar el empoderamiento de los jóvenes con discapacidad como protagonistas de su trayectoria académica y vital.

El II Congreso Estatal de Estudiantado Universitario con Discapacidad Intelectual, concebido en el marco del Campus UniDiversidad, da continuidad a una serie de iniciativas previas que han demostrado la viabilidad y el impacto positivo de los espacios académicos adaptados e inclusivos.

La Universidad Camilo José Cela, junto con la Universidad Pablo de Olavide y la Universidad de Barcelona, desarrollan programas de formación sociolaboral y proyectos de convivencia universitaria desde ediciones anteriores dentro de la convocatoria de concurrencia nacional “programas UniDiversidad”. Estas experiencias han contado con la participación de estudiantes, docentes, investigadores y organizaciones sociales, consolidando una red de colaboración interinstitucional de alto valor académico y social.

Como antecedentes, estas universidades participaron en:

1. I Campus Universidad.
2. El campus ENFOQUE 2023 (UB y UCJC) en Salou.
3. El proyecto UNILUZ 2023 (UPO y UCJC) en Huelva.

Además, la UCJC y la UPO han organizado iniciativas conjuntas que han funcionado como espacios significativos para la inclusión y el intercambio académico, social y profesional. Entre ellas, destaca:

- I Encuentro Estatal de Estudiantes Universitarios con Discapacidad Intelectual (curso 2021-2022), celebrado en Madrid.

- En el curso 2022-2023, el I Congreso Estatal de Estudiantado Universitario con Discapacidad Intelectual en la UPO (Sevilla). Este congreso incluyó ponencias, mesas redondas y actividades culturales, consolidándose como un espacio de reflexión y desarrollo para los participantes.

Estas experiencias han sido la antesala e inspiración del diseño del II Congreso Estatal de Estudiantado Universitario con Discapacidad Intelectual de los programas UniDiversidad, cuya propuesta se enmarca en la creación del Campus de Verano UniDiversidad: un espacio profesional de intercambio universitario que impulsa la participación, visibilización y empoderamiento de estos jóvenes como protagonistas de su proceso formativo.

Se suman a esta iniciativa la Fundación Dales la Palabra, creada en 1999 por padres y profesionales de la educación, con la misión de transformar la sociedad promoviendo su inclusión social y laboral. Comprometida con la mediación en la comunicación, impulsa la coeducación y nuevas fórmulas de comunicación. Plena Inclusión Madrid, con 47 años de experiencia en la promoción de la autonomía personal de las personas con discapacidad, cuenta con una red de empleo formada por 17 entidades federadas y programas de inserción laboral. Integra promueve la inclusión laboral de personas con discapacidad mediante empleo protegido y apoyo personalizado. Su modelo combina

acompañamiento profesional y programas adaptados para fomentar la empleabilidad.

Este evento genera espacios de promoción, desarrollo y convivencia en residencias universitarias para los participantes; pone en valor el conocimiento y la normalización de estas vivencias académicas desde el impulso de los programas UniDiversidad; visibiliza y comparte buenas prácticas, lo que facilita el intercambio en formato congreso con la presencia de la comunidad científica.

Para ello, se promueve su participación en la vida universitaria, mediante una agenda compartida que incluye ponencias, talleres, mesas redondas y dinámicas participativas. Se espera que esta iniciativa contribuya no solo al desarrollo personal de los estudiantes, sino también a la transformación de las culturas universitarias, generando conciencia, responsabilidad institucional y nuevas prácticas inclusivas replicables.

En los apartados siguientes se desarrolla la metodología del proyecto, los resultados obtenidos y previstos, así como una reflexión crítica sobre su relevancia y sostenibilidad. La sistematización de esta experiencia busca contribuir al debate académico y político con respecto a la inclusión en la medida que el espacio de educación superior debe servir como referencia para futuras acciones de formación de similar naturaleza.

2. Cómo lo hemos hecho [metodología]

Principios metodológicos

El diseño metodológico del Campus UniDiversidad se articula a partir de un enfoque académico riguroso, sustentado en principios pedagógicos inclusivos, participativos y centrados en la persona. Esta propuesta metodológica responde a la necesidad de generar entornos de aprendizaje accesibles y equitativos, alineados con los valores de la educación superior inclusiva.

La evaluación de las actividades desarrolladas en el campus se lleva a cabo mediante un enfoque mixto, que integra técnicas cualitativas y cuantitativas.

Las metodologías formativas seleccionadas se basan en la práctica basada en la evidencia, lo que implica incorporar en las aulas estrategias didácticas validadas empíricamente.

El objetivo último de este diseño metodológico es garantizar una accesibilidad plena (cognitiva, social, física y digital) que permita a todo el estudiantado participar en igualdad de condiciones, lo que promueve una experiencia educativa significativa, transformadora y coherente con los principios de justicia social y equidad.

El proyecto adopta como eje vertebrador el marco educativo del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que permite ofrecer múltiples formas de representación, expresión y compromiso en el proceso formativo. Además, apuesta por un enfoque cercano al aprendizaje significativo, insistiendo en que la efectividad del aprendizaje inclusivo depende de una profunda consideración y adaptación a las realidades y contextos específicos de los estudiantes. De este modo, se asegura que el diseño de las experiencias educativas sea flexible, significativo y equitativo para todos (Sánchez Fuentes y Duk, 2022).

Se parte del reconocimiento de las capacidades, intereses y necesidades del alumnado, con el fin de favorecer una experiencia de aprendizaje significativa y personalizada. Este principio se traduce en la elaboración de materiales en lectura fácil, con validadores y certificación asociada, el uso de apoyos visuales y tecnológicos, y la configuración de entornos accesibles.

Asimismo, se incorpora el enfoque de aprendizaje cooperativo, como metodología pedagógica que cuenta con mayor respaldo científico como una estrategia eficaz para fomentar la interdependencia positiva, la responsabilidad individual, la interacción promotora y el desarrollo de habilidades sociales (Castillo y Suárez, 2020; Pujolàs *et al.*, 2005; Román y de la Torre, 2017). Esta metodología se refleja en la organización de los talleres, grupos de trabajo, presentaciones conjuntas y dinámicas grupales.

Desde una perspectiva pedagógica integral, se propone una orientación centrada en el aprendizaje experiencial, que favorece el desarrollo de competencias personales, académicas y profesionales a través de la interacción directa del estudiantado con situaciones reales o simuladas. Esta metodología permite conectar el conocimiento teórico con la práctica vivencial, lo que fortalece el pensamiento crítico, la autonomía y el trabajo colaborativo. Además, el aprendizaje contextualizado apoya el desarrollo de un sentido saludable de identidad y bienestar en los estudiantes (Levitan *et al.*, 2025).

Estructura

La propuesta formativa del Campus de Verano UniDiversidad se estructura en torno a tres dimensiones fundamentales del tiempo educativo:

1. El tiempo formal, vinculado a la instrucción académica reglada.
2. El tiempo no formal, desarrollado mediante talleres, actividades deportivas, culturales y de ocio.
3. El tiempo informal, que surge de los encuentros espontáneos en contextos sociales y cotidianos, donde se generan aprendizajes no planificados pero significativos.

Este enfoque integral permite una experiencia educativa que trasciende el aula, lo que favorece la consolidación de aprendizajes en entornos diversos. El formato campus

facilita el desarrollo de competencias en espacios reales y promueve la transferencia del conocimiento a situaciones prácticas.

En este marco, el congreso constituye un componente clave del programa. Incluye espacios académicos específicos (como talleres, sesiones plenarias, mesas redondas, conferencias y dinámicas lúdico-deportivas) orientados al fortalecimiento de competencias transversales, la madurez vocacional y la autonomía personal. Las actividades formativas previas al congreso se diseñan considerando entornos de entrenamiento, simulacros y experiencias de exposición directa, con el objetivo de fomentar habilidades adaptativas y preparar al estudiantado para contextos reales.

El congreso se configura, así, como una plataforma para el desarrollo de competencias personales y profesionales, lo que contribuye a la adquisición de habilidades clave para la autonomía y la empleabilidad.

Asimismo, se reconoce el valor educativo del tiempo libre y del ocio, integrando espacios de ocio guiado e incluso que complementan el desarrollo integral del estudiantado. Se promueve la participación en actividades como lectura libre, juegos de mesa, pimpón, fútbolín o billar, las cuales favorecen el desarrollo de habilidades sociales, la cooperación, la toma de decisiones y la resolución de conflictos.

El campus se estructura en tres fases principales:

a) Fase de preparación. En esta fase es importante diferenciar a todos los agentes implicados. Antes del inicio del campus, intervienen el comité organizador y el comité científico, formados por personal docente e investigador de distintas universidades, así como el comité asesor, integrado por estudiantes de los programas UniDiversidad, quienes desempeñan un papel crucial en esta propuesta. Durante los días previos al congreso, las universidades participantes trabajan con sus estudiantes en la preparación necesaria, coordinan acciones y promueven espacios de intercambio hasta el inicio del campus. En este espacio del campus se llevan a cabo actividades de orientación y entrenamiento. Estas sesiones y acciones formativas constituyen momentos de perfeccionamiento, consolidación y desarrollo, en los que el profesorado, junto con el personal de apoyo, fortalecen competencias que serán clave durante el congreso. Entre ellas se incluyen: la comunicación, el protocolo académico, el uso de herramientas digitales, la gestión emocional y las habilidades de puesta en escena y presentación.

Esta fase se complementa con la distribución de materiales adaptados, el contacto con otros estudiantes de los programas UniDiversidad y la elaboración del itinerario individualizado de participación en el congreso.

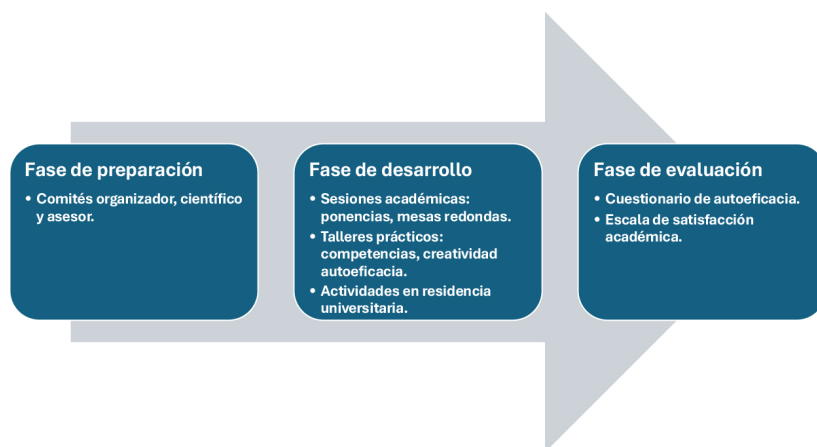
- b) Fase de desarrollo del campus. Durante los ocho días de duración del campus, se realiza una programación que incluye:
- i. Sesiones académicas: ponencias, mesas redondas, sesiones plenarias con expertos, presentación en mesas temáticas como ponentes.
 - ii. Talleres prácticos: en áreas como competencias digitales, madurez vocacional y nuevos espacios profesionales, autorregulación emocional y autoeficacia, creatividad, habilidades sociolaborales, etc.
 - iii. Actividades culturales y deportivas: visitas al centro histórico de Madrid, museos, cine al aire libre, veladas lúdico-deportivas, jornada en parque temático, talleres de astronomía, defensa personal, juegos cooperativos, etc.
 - iv. Convivencia en residencia universitaria, donde se refuerza la autonomía, la organización del tiempo, el uso de recursos comunes y la convivencia grupal en un espacio universitario.
- c) Fase de evaluación. Se aplican diversos instrumentos antes, durante y después del campus, con el fin de medir la autoeficacia, la satisfacción académica, la percepción de impacto y los cambios en las competencias personales, adaptados a lectura fácil y en formatos accesibles. Los principales instrumentos son:

- i. Cuestionario de autoeficacia (Granberg *et al.*, 2021) aplicado al inicio y al final del campus.
- ii. Escala de satisfacción académica (González *et al.*, 2022) aplicada al término del congreso a todos los agentes y participantes.

Se puede observar de forma más precisa en la figura 1.

Figura 1.

Estructura y fases del proyecto.



Fuente: Elaboración propia.

Coordinación y recursos

El campus cuenta con un equipo de coordinación académica, científica y técnica formado por representantes de las universidades y entidades colaboradoras. Participan más de 33 expertos, 7 profesionales de apoyo, especialistas en accesibilidad cognitiva, estudiantes universitarios con y sin

discapacidad, profesores investigadores, voluntarios y un comité asesor conformado por estudiantes con discapacidad de los programas Unidiversidad.

Los recursos han sido seleccionados cuidadosamente para ofrecer una experiencia integral, coherente con los principios de la educación inclusiva y alineada con los objetivos de desarrollo sostenible (ODS), en especial el ODS 4 (educación de calidad), ODS 5 (igualdad de género) y ODS 10 (reducción de desigualdades).

3. Lo que hemos descubierto [resultados]

La evaluación de los resultados del Campus UniDiversidad 2025 se proyecta en tres niveles interrelacionados: el impacto en el estudiantado participante, los efectos en las instituciones implicadas y la repercusión en el ecosistema universitario más amplio.

La planificación, antecedentes y dispositivos previstos permiten anticipar una serie de resultados que se exponen a continuación, a partir del marco teórico, metodológico y operativo del proyecto.

Impacto en el estudiantado

Los 35 participantes manifiestan haber experimentado una mejora tangible en una serie de competencias clave, agrupadas en las siguientes dimensiones:

- Competencias personales: desarrollo de autonomía personal y social, fortalecimiento de hábitos de vida independiente y autogestión del tiempo y las rutinas.
- Competencias emocionales y sociales: aumento de la autoestima, habilidades de autorregulación emocional, comunicación interpersonal, empatía y cooperación grupal.
- Competencias académicas y comunicativas: mejora en la expresión oral, organización de ideas, uso de recursos digitales para la presentación de contenidos y sentido de pertenencia universitaria.
- Competencias vocacionales y laborales: mayor claridad vocacional, habilidades sociolaborales, conocimiento de recursos de empleabilidad con apoyo y contacto con entidades especializadas.

Resultados institucionales

Las universidades implicadas consolidan sus prácticas inclusivas mediante redes de colaboración interuniversitaria sostenibles, el desarrollo profesional docente en estrategias pedagógicas inclusivas, la producción de recursos didácticos y la recogida de evidencias que avalen la implantación de acciones

formativas y experiencias trastornadoras desde guías metodológicas y la recogida de evidencias para futuros proyectos de investigación.

Estos espacios, además, favorecen nuevas alianzas para futuros proyectos de similar índole y son un referente para otras instituciones que se animan a participar por las experiencias ya consolidadas.

Impacto en el entorno universitario y social

El campus promueve una mayor sensibilización y la ruptura de estereotipos sobre discapacidad intelectual, la transferencia de buenas prácticas a otras universidades y un impacto comunitario importante mediante actividades abiertas y presencia institucional en los medios sociales y académicos. Por su parte, esta actividad va a suponer un fortalecimiento de alianzas de las universidades y el tercer sector.

4. Lo que hemos aprendido [conclusiones]

El Campus de Verano UniDiversidad se configura como una experiencia educativa transformadora que combina inclusión, formación universitaria y participación del estudiantado con discapacidad intelectual, del desarrollo y del espectro autista. A través de una estructura innovadora diseñada, el campus no solo

promueve el desarrollo de competencias personales, académicas y sociales, sino que contribuye al reconocimiento del estudiantado como agentes activos de cambio en su proceso formativo.

El modelo metodológico adoptado (basado en el Diseño Universal para el Aprendizaje, el aprendizaje cooperativo y la accesibilidad plena) demuestra que es posible construir entornos universitarios en los que la diversidad no sea una excepción que gestionar, sino un valor estructurante. La experiencia acumulada en ediciones anteriores, sumada a la implicación de universidades y entidades del tercer sector, permite afirmar que se ha generado una red de trabajo interinstitucional con capacidad para incidir de manera efectiva en los contextos educativos.

Asimismo, el campus tiene un efecto multiplicador: visibiliza capacidades, rompe estigmas, empodera al estudiantado y transforma las prácticas universitarias. Al alinearse con marcos globales como los objetivos de desarrollo sostenible y los planes estratégicos nacionales de inclusión educativa, el proyecto refuerza la responsabilidad social de la universidad como institución abierta, justa y plural.

El Campus UniDiversidad es una iniciativa integral que combina formación, convivencia y experiencias inclusivas para empoderar a jóvenes con discapacidad, ayudándoles a construir un futuro con mayores oportunidades educativas, laborales y sociales. Más allá

de ofrecer formación específica, representa una buena práctica replicable que puede inspirar a otras universidades a repensar sus políticas y metodologías desde una perspectiva inclusiva. No se trata solo de incluir a personas con discapacidad, sino de construir una universidad verdaderamente abierta, con todos y para todos.

Hacia una universidad con todos y para todos

El Campus de Verano UniDiversidad no es solo una experiencia formativa; es una declaración de principios sobre el papel que deben asumir las instituciones como universidad en el siglo XXI.

Este capítulo ha presentado el contexto, los actores y las motivaciones que dan forma a una iniciativa que busca transformar no solo las trayectorias individuales de los estudiantes con discapacidad intelectual, sino también las estructuras institucionales que los acogen.

La apuesta por un formato innovador, la implicación activa del estudiantado y la colaboración entre universidades y entidades del tercer sector configuran un nuevo modelo que desafía las prácticas tradicionales y abre nuevas posibilidades para la inclusión educativa.

Este modelo no pretende ser excepcional, se ha demostrado con su desarrollo que es posible, necesario y replicable. En este sentido, en este tipo de campus de verano se ensayan nuevas formas de aprender y convivir.

Estas iniciativas permiten valorar que el hecho de construir una universidad con todos y para todos es una tarea compartida. El éxito, como se demuestra en los siguientes capítulos, se alcanza trabajando por y para la creación de espacios académicos normalizados que les son propios.

Desde esta mirada, la inclusión, entendida como un proceso ético, político y pedagógico, ha dejado de ser un objetivo abstracto para convertirse en una práctica real. Sin embargo, aún persisten desafíos, entre otros, consolidar redes interuniversitarias que mantengan vivo el compromiso.

Este capítulo introductorio invita al lector a recorrer las siguientes páginas con ilusión y una mirada esperanzada. Las experiencias recogidas son testimonio de que otra universidad es posible: una universidad que reconoce, celebra y potencia la diversidad como motor de cambio, dando voz a sus verdaderos protagonistas.

5. Donde lo hemos encontrado [bibliografía]

Levitan, J.; Pérez, J.; Velasquez, A.; Bello, S.; Loayza, J.; Espinoza, R.; Zuñiga, D.; Cadena, G.; Huertas, J.; Cáceres, C.; Torres, C., y Johnson, K. M. (2025). Contextualizing e-learning experiences with Indigenous communities: A practical, research-based approach. *International Review of*

- Research in Open and Distributed Learning*, 26(2), 269-285.
<https://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/7830>
- Castillo Reche, I. S., y Suárez Lantarón, B. (2020). Una experiencia inclusiva de aprendizaje cooperativo: Fomentando habilidades para el empleo en la universidad. *Siglo Cero*, 5 55-72. <https://doi.org/10.14201/scero20205125572>
- Fundación ONCE. (s.f.). *Universidad y discapacidad*. Fundación ONCE. <https://www.fundaciononce.es/es/que-hacemos/universidad-y-discapacidad>
- González Casas, D.; Dorado Barbé, A.; Gálvez Nieto, J. L., y Pérez Viejo, J. M. (2023). Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción Académica en una muestra de estudiantes universitarios españoles. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 69(3), 89-100. <https://doi.org/10.21865/RIDEP69.3.08>
- Granberg, C.; Palm, T., y Palmberg, B. (2021). A case study of a formative assessment practice and the effects on students' self-regulated learning. *Studies in Educational Evaluation*, 68, 100955. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100955>
- Medrano, L., y Pérez, E. (2010). Adaptación de la escala de satisfacción académica a la población universitaria de Córdoba. *Summa Psicológica UST*, 7(2), 5-14.
- Pujolàs, P.; Riera, G.; Pedragosa, O., y Soldevila, J. (2005). *APRENDER JUNTOS ALUMNOS DIFERENTES (I): El «qué» y el «cómo» del aprendizaje cooperativo en el aula*. Octaedro.

- Román, A. M. G. C., y de la Torre, E. H. (2017). El aprendizaje cooperativo como estrategia para la inclusión del alumnado con tea/as en el aula ordinaria. *Revista de educación inclusiva*, 9(2-bis), 18-34. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/289>
- Sánchez Fuentes, S., y Duk, C. (2022). La importancia del entorno. Diseño universal para el aprendizaje contextualizado. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(2), 21-31. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000200021>

CAPÍTULO 2

Moverse, cuidarse y conectarse: claves para una vida plena en el campus

Jenifer Martínez Rodríguez

Universidad de Alcalá de Henares

Natalia Causape Gorrachategui

Universidad de Alcalá de Henares

Valentín Albusac Gutiérrez

Universidad de Alcalá de Henares

Augusto Jiménez-Fuente

Universidad de Alcalá de Henares

Ana María Manila

Universidad de Alcalá de Henares

Lo que hemos hecho en pocas palabras [resumen]

El bienestar de las personas con discapacidad es un aspecto fundamental para su desarrollo integral y su calidad de vida. No solo depende de la salud física, sino también del equilibrio emocional, social y del entorno en el que se desenvuelven. Un entorno accesible, seguro y que promueva la participación activa es clave para favorecer su autonomía y autoestima.

Las relaciones sociales, el apoyo de la familia, los servicios comunitarios y la actitud inclusiva de la sociedad son determinantes para que las personas crezcan, aprendan y se sientan valoradas. Sentirse parte de un grupo, compartir experiencias y establecer vínculos afectivos fortalece la identidad personal y contribuye a una vida más plena. El deporte, en este contexto, cumple un rol muy importante. La práctica deportiva no solo mejora la salud física y mental, sino que también estimula la disciplina, el esfuerzo y la superación personal. Además, fomenta el trabajo en equipo, la socialización y el sentimiento de pertenencia, ayudando a combatir el aislamiento y la exclusión.

En conjunto, el entorno, el autocuidado, la actividad física y la inclusión social fortalecen el bienestar general, permitiendo que cada persona desarrolle sus capacidades, se sienta respetada y pueda ejercer plenamente su papel dentro de la comunidad.

Palabras clave: bienestar; entorno; deporte; pertenencia.

1. Qué se nos ha ocurrido [introducción]

El bienestar personal es un aspecto fundamental en cualquier etapa de la vida; no se trata solo de sentirse bien físicamente, sino también de mantener un equilibrio emocional, social y mental que permita desarrollarse de forma plena (Organización Mundial de la Salud, 2022). El ser humano busca y necesita tener un sentido para su vida, único con sus características, necesidades e identidad.

El bienestar está muy relacionado con el entorno, las relaciones con los demás y sobre todo con la forma en la que cada persona se valora a sí misma y a los demás. En palabras de Varas Garcés (2024), las personas que nos rodean pueden ser facilitadoras o barreras del bienestar, y en ese sistema debemos depositar energías para trasladar las herramientas que permitan desenvolverse de forma autónoma.

Muchos aspectos prácticos y acciones que se desempeñan día a día influyen de forma directa en la calidad de vida. El deporte y la actividad física fomentan la autonomía personal (Barrios Fernández, 2012); además, mejora de forma significativa la percepción de uno mismo y factores como la autoestima, lo que favorece el desarrollo personal (Thompson *et al.* 2020).

Imagen 1.

Alumnado de Unidiversidad practicando actividad físico-deportiva.



Fuente: Elaboración propia.

A lo largo de la experiencia universitaria, el concepto de bienestar adquiere significado a través de situaciones cotidianas, tales como el estudio, la convivencia con compañeros y compañeras, la participación en prácticas profesionales, los momentos compartidos de descanso y el desarrollo de habilidades comunicativas. La interacción social desempeña un rol fundamental en el fortalecimiento de la confianza, la mejora de la convivencia y la comprensión de que el bienestar individual también se construye a partir de las relaciones colectivas (Moliner, Yazzo, Niclot y Philippot, 2019).

El autocuidado desempeña un papel importante en la vida personal de cada individuo, puesto que implica un

proceso consciente de aprendizaje orientado a reconocerse, valorarse y desarrollar una autoestima positiva. Sentirse bien con uno mismo constituye la base sobre la cual se construye una vida plena, autónoma e independiente. Por ello, el autocuidado es una pieza clave para afrontar los desafíos futuros de la adultez con mayor seguridad y confianza (OMS, 2022).

Abordar este tema en diversos espacios profesionales o educativos contribuye de un modo significativo a visibilizar la importancia de crear entornos inclusivos, accesibles y humanos, donde cada persona se sienta valorada, respetada y acompañada. Además, cuando se habla del bienestar, se habla de derechos, de apoyos adecuados y de cómo construir comunidades más empáticas y sostenibles. Promover el bienestar es apostar por una sociedad más justa, donde todas las personas tengan la oportunidad de vivir con autonomía y sentido.

Cuando se habla del bienestar se busca transformar miradas, entornos y prácticas para que el bienestar sea una realidad accesible para todos; es defender el derecho de vivir bien, participar plenamente y sentirse parte activa de la sociedad, porque no hay inclusión real sin equilibrio personal.

2. Cómo lo hemos hecho [metodología]

La propuesta metodológica desarrollada en el curso se fundamentó en un enfoque integral e innovador que combinó tres pilares: el aprendizaje cooperativo, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y el aprendizaje vivencial. Esta articulación metodológica buscó no solo garantizar la adquisición de competencias cognitivas, sociales y emocionales, sino también responder de manera inclusiva y diferenciadora a la diversidad del alumnado, promoviendo un aprendizaje significativo y sostenible.

El aprendizaje cooperativo constituye la estrategia central, concebida como un espacio de construcción social del conocimiento en el que la participación activa y la corresponsabilidad del estudiantado fueron condiciones necesarias (Correa-Gurtubay y Osses-Sánchez, 2023; Gillies, 2016; Jiménez-Fuente *et al.*, 2023). Para operacionalizar esta metodología, se conformaron cuatro grupos heterogéneos de trabajo, integrados por cuatro estudiantes cada uno. La heterogeneidad fue intencionada y se estableció a partir de criterios derivados de la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner (1983) y del modelo del cuadrante cerebral de Ned Herrmann (1995), con el fin de potenciar la complementariedad de perfiles y estilos cognitivos.

La permanencia de los grupos a lo largo de los módulos trimestrales permitió consolidar dinámicas de interdependencia positiva, confianza mutua y sentido de corresponsabilidad individual. Dentro de cada grupo se instauraron roles funcionales diferenciados (secretario, portavoz, moderador y supervisor), diseñados para fomentar la cooperación equitativa y la distribución justa de tareas (Jiménez-Fuente *et al.*, 2023; Johnson *et al.*, 1999). La rotación sistemática de roles se implementó como un mecanismo innovador para prevenir la concentración de liderazgo o la pasividad de algunos miembros, favoreciendo así la adquisición transversal de competencias de organización, comunicación y regulación grupal.

Como marco pedagógico de inclusión, se adoptó el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que establece la necesidad de proporcionar múltiples vías de representación, implicación y expresión del aprendizaje (Alba Pastor, 2019; Márquez Ordoñez y García Pérez, 2022; Meyer, Rose y Gordon, 2014). A partir de este enfoque, el profesorado diseñó actividades flexibles y adaptadas a los distintos estilos de aprendizaje, intereses y necesidades del alumnado. Esta perspectiva no solo aseguró el acceso equitativo al currículo, sino que también promovió una visión amplia de la diversidad como fuente de enriquecimiento pedagógico.

Imagen 2.

Alumnado de Unidiversidad trabajando en grupo cooperativo.



Fuente: Elaboración propia.

De forma complementaria, se integraron principios del aprendizaje vivencial, entendido como la construcción del conocimiento a partir de experiencias prácticas, contextualizadas y significativas en el plano emocional (Vásquez Montoya *et al.*, 2025). Las actividades fueron intencionalmente vinculadas con situaciones cotidianas y realidades cercanas al estudiantado, para generar una mayor implicación emocional y cognitiva, así como una interpretación profunda y aplicada del contenido.

La convergencia de estos tres enfoques (cooperativo, inclusivo y vivencial) dio lugar a un modelo pedagógico diferenciado que se distingue por su carácter

participativo, dinámico e inclusivo. Esta metodología favoreció no solo el desarrollo académico, sino también competencias de autorregulación, autonomía, pensamiento crítico y aceptación activa de la diversidad (Daniel Rosillo *et al.*, 2025). En este sentido, la propuesta metodológica se posiciona como una vía innovadora y replicable para afrontar los desafíos de la educación superior contemporánea.

3. Lo que hemos descubierto [resultados]

Los resultados obtenidos evidencian que el crecimiento personal en el ámbito universitario trasciende la mera adquisición de conocimientos. Se trata de un proceso integral en el que la persona se reconoce como parte de una comunidad, se siente valorada, respetada y apoyada, y experimenta una transformación que potencia capacidades y cualidades que en muchos casos permanecían ocultas o estancadas. Este hallazgo subraya un aspecto original de la investigación: la universidad no solo se concibe como un espacio de transmisión de saberes, sino como un escenario de validación identitaria y de fortalecimiento del bienestar emocional.

El análisis muestra que el sentimiento de inclusión y pertenencia genera un impacto directo en la seguridad, la confianza y la motivación del estudiantado. Cuando los

individuos se perciben escuchados y con un rol activo en el grupo, desarrollan un sentido de agencia que se convierte en motor de su proceso formativo. La novedad de este planteamiento radica en cómo se vincula la dimensión académica con la emocional, proponiendo que ambas no son esferas separadas, sino interdependientes y mutuamente enriquecedoras.

Asimismo, los resultados destacan la importancia del ambiente de aprendizaje. Un entorno tranquilo, cálido y cercano fomenta la expresión auténtica de las personas, propicia la participación espontánea y facilita la confianza para compartir dudas, ideas e inquietudes. Esta condición refuerza la tesis de que el aprendizaje pleno no depende del sobreesfuerzo individual, sino de la creación de condiciones adecuadas que respeten los ritmos y capacidades de cada estudiante. En este sentido, la propuesta metodológica se diferencia al considerar el contexto relacional y emocional como un factor pedagógico tan relevante como los contenidos mismos.

Otro hallazgo significativo es que el bienestar se construye desde lo cotidiano. La investigación muestra que rutinas saludables, interacciones sociales, momentos de convivencia y experiencias culturales conforman la base de un aprendizaje sostenido. Las relaciones sociales emergen como un pilar fundamental, actuando como un «refugio seguro» que ofrece apoyo y resiliencia frente a las dificultades. Esto refuerza la idea de que el bienestar universitario debe entenderse de manera integral: no

solo como rendimiento académico, sino como experiencia de vida compartida.

El deporte, en este marco, adquiere un papel central. Más allá de su función de cuidado físico, se revela como un medio para cultivar habilidades socioemocionales y valores como la constancia, la responsabilidad, el trabajo en equipo y la superación personal. Su aporte al bienestar es tanto físico como psicológico y social, y ofrece un espacio alternativo de expresión y autodescubrimiento. La originalidad aquí radica en reconocer el deporte no solo como actividad extracurricular, sino como parte constitutiva del proceso formativo universitario.

Del mismo modo, las actividades sociales, culturales y de convivencia se consolidan como escenarios esenciales para la construcción de vínculos significativos. El hallazgo clave es que el bienestar individual no puede desligarse del bienestar colectivo: sentirse acogido y reconocido en un grupo potencia la autoestima, fortalece la identidad y multiplica las oportunidades de aprendizaje.

Por último, los resultados muestran que la universidad, al eliminar barreras de acceso y diseñar entornos inclusivos, se convierte en un verdadero espacio de bienestar integral. Aprender, convivir, disfrutar, moverse con libertad y soñar sin límites son experiencias que se entretajan y otorgan a la institución un valor social y humano que supera su función tradicional. El bienestar se materializa tanto en las aulas como en espacios

cotidianos: un campo de fútbol, una conversación con compañeros, una clase de baile o incluso una tarde tranquila. Esta interpretación otorga al capítulo un carácter distintivo, al ampliar la concepción de la universidad como ecosistema vital que sostiene el crecimiento académico, personal y comunitario de los estudiantes.

4. Lo que hemos aprendido [conclusiones]

Vivir la experiencia universitaria y todo lo que conlleva pone de relieve que, con constancia, esfuerzo y apoyo, todas las personas, con o sin discapacidad, pueden formarse de manera efectiva en aspectos básicos y fundamentales para la vida independiente. Aprender a desarrollar actividades de la vida cotidiana, desde saber buscar empleo y relacionarse con los demás hasta explorar nuevos entornos y romper el miedo a lo nuevo, es muy enriquecedor.

Ser diferente a los demás no debe visualizarse como un límite para la vida social ni para el desarrollo profesional. Las personas con discapacidad pueden y tienen derecho a crear vínculos amistosos y conocer gente nueva. Crear nuevas relaciones sociales beneficia el bienestar emocional, puesto que ayuda a la persona a tener más autoestima y sentirse querida por un grupo. Las personas con discapacidad son individuos capaces y con

mucho talento que contribuyen a la vida social de la comunidad universitaria y la enriquecen (Moliner, Yazzo, Niclot y Philippot, 2019).

Para que esta experiencia sea plena en su totalidad y sobre todo significativa, es necesario adaptar los espacios, las metodologías y las actividades de modo que todos sean capaces de aprender según sus diferentes ritmos y tiempos, participar y aportar desde las capacidades diversas. Por ello, el entorno universitario deberá centrarse en superar las barreras físicas, sociales y académicas que limitan una inclusión completa; de este modo, no solo se busca eliminar los obstáculos tangibles, sino también abordar aspectos psicológicos (Moliner, Yazzo, Niclot y Philippot, 2019).

Tener responsabilidad está muy relacionado con el bienestar individual. Cuidar de uno mismo es respetarse y reconocer que la salud física, mental y emocional importa. En ocasiones, no se enseña o no se visualiza que el autocuidado es también una tarea que se aprende, y, cuando uno lo hace, está más cerca de lograr una vida plena. Se trata de que cada persona conozca sus necesidades, límites y también fortalezas. Es saber cuándo parar, cuándo pedir ayuda, cuándo decir que no y cuándo halagarse a uno mismo por estar haciéndolo bien. El autocuidado ayuda a encontrar un equilibrio, a prevenir el cansancio y el agotamiento, y sobre todo a mantener la mente en paz. El bienestar no se construye solo con lo que nos rodea, sino también desde dentro. El fomento de las habilidades que conducen al desarrollo

de la autodeterminación desde la infancia facilita el aprendizaje de habilidades de autorregulación, compromiso con las personas, además de la toma de decisiones, siempre que el desarrollo de la persona suceda en un entorno receptivo y accesible (Summers *et al.*, 2014).

No poner en duda el valor de nadie hace que la inclusión verdadera esté más cerca de la realidad de las personas. Cuando se eliminan barreras y se abren puertas con diferentes adaptaciones para todos, los beneficios son evidentes: mejora el bienestar personal, aumentan las oportunidades laborales y sociales, y se consigue mucha más autoestima y seguridad para una vida independiente y feliz. Vivir en una sociedad que se adapta a las necesidades de los demás es vivir con plenitud.

5. Donde lo hemos encontrado [bibliografía]

Alba Pastor, C. (2019). Diseño universal para el aprendizaje: Un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación educativa*, 6(9), 55-68.

Barrios Fernández, S. (2012). Un programa de actividad física en personas con síndrome de Down. *Revista electrónica de terapia ocupacional Galicia*, 9(16), 3-17. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4220819>

Correa-Gurtubay, P., y Osses-Sánchez, N. A. (2023). Aprendizaje cooperativo: Reflexiones para su implementación en aulas inclusivas. *Revista Electrónica Educare*, 27(1), 623-637.

<https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14543>

Daniel Rosillo, J.; Marcelo Chávez, R.; Briggeth García, J., y Bolívar Barragán, G. (2025). Estrategias inclusivas en la enseñanza: Análisis de la eficacia de las adaptaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales. *Revista Pertinencia Académica*, 9(2), 14-27.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.15177182>

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The Theory of Multiples Intelligences*. Basic Books.

Gillies, R. M. (2016). Cooperative Learning: Review of Research and Practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(3).

<https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n3.3>

Herrmann, N. (1995). *The Creative Brain*. The Ned Herrmann Group.

Jiménez-Fuente, A.; Mansilla Fernández, M., y Pérez Serrano, P. (2023). Unidiversidad: Un ejemplo de actividades físicas cooperativas inclusivas en alumnado con discapacidad intelectual en la Universidad de Alcalá. En Á. Pérez-Pueyo et al. (Eds.), *XII Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas* (pp. 125-129). Universidad de León.

<https://hdl.handle.net/10612/17009>

Johnson, D. W.; Johnson, R. T., y Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.

Márquez Ordoñez, A., y García Pérez, J. B. (2022). Metodologías activas y Diseño Universal para el Aprendizaje: Influencia de las pautas DUA en el diseño de tareas, actividades y/o ejercicios de aula. *Journal of Neuroeducation*, 3(1), 109-118. <https://doi.org/10.1344/joned.v3i1.39661>

Meyer, A.; Rose, D. H., y Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. CAST Professional Publishing.

Moliner García, O.; Yazzo Zambrano, M. A.; Niclot, D., y Philippot, T. (2019). Universidad inclusiva: Percepciones de los responsables de los servicios de apoyo a las personas con discapacidad. *Revista electrónica de investigación educativa*, 21, e20. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e20.1972>

Organización Mundial de la Salud (2022). Salud mental: Fortalecer nuestra respuesta. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>

Summers, J. A.; Brotherson, M. J.; Erwin, E. J.; Maude, S. P.; Palmer, S. B.; Haines, S. J.; Stroup-Rentier, V.; Wu, H.; Peck, N. F., y Zheng, Y. Z. (2014). Family Reflections on the Foundations of Self-Determination in Early Childhood. *Inclusion*, 2(3), 175-194. <https://doi.org/10.1352/2326-6988-2.03.175>

Thompson, A.; Bridges, S.; Corrins, B.; Pham, J.; Chloe, W., y Buchanan, A. (2020). The impact of physical activity and sport programs on community participation for people

with intellectual disability: A systematic review. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 1469-9532. <https://doi.org/10.3109/13668250.2020.1717070>

Varas Garcés, P. (2024). El bienestar, como un modo de hacer y no como un fin. *Revista Síndrome de Down: Revista española de investigación e información sobre el Síndrome de Down*, 41(163), 129-133. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9841785>

Vásquez Montoya, T. M.; Gonzales Cortez, E. X., y Jolay Benites, J. A. (2025). El aprendizaje vivencial y el desarrollo de habilidades sociales en la educación: na revisión sistemática de los últimos cinco años. *Revista InveCom*, 6(1), 1-9. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15624085>

AUTONOMÍA PERSONAL

CAPÍTULO 3

Vida independiente: sueños y retos

Adryan Aucca

Universidad de Barcelona

Jana Martos

Universidad de Barcelona

Marina Romeo

Universidad de Barcelona

Lo que hemos hecho en pocas palabras [resumen]

En este capítulo hablamos de cómo vemos los jóvenes con discapacidad intelectual la vida independiente. Para nosotros vivir de forma independiente no es solo vivir fuera de casa de nuestros padres o familia, sino también tomar nuestras propias decisiones sobre cómo nos gusta vivir y participar en la sociedad como cualquier otro ciudadano o ciudadana. Para conocer estas opiniones, contestamos a preguntas abiertas y fáciles de entender.

Todos y todas nosotras hablamos sobre nuestros sueños de futuro, los retos a los que nos enfrentamos, nuestros puntos fuertes y los apoyos que consideramos necesarios para tener una mayor autonomía.

Los resultados muestran que, aunque nos encontramos con barreras sociales y de formación, tenemos muchas ganas de conseguirlo. Que otros escuchen y valoren nuestras opiniones nos ha servido para darnos cuenta de que no estamos solos, tenemos capacidades y con los apoyos adecuados conseguiremos lo que nos propongamos. Nos ha dado confianza para seguir luchando por una vida más autónoma. Nos hemos sentido escuchados, importantes y parte de algo más grande.

Palabras clave: vida independiente; discapacidad intelectual; autonomía; participación; apoyos.

1. Qué se nos ha ocurrido [introducción]

En este capítulo queremos hablar de un tema muy importante: el derecho de las personas con discapacidad intelectual a vivir de forma independiente.

Este derecho está reconocido en un documento oficial, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas. En su artículo 19, señala que todas las personas con discapacidad tienen derecho a vivir de forma independiente y a ser incluidas en la comunidad, como cualquier otra persona.

Esto significa que las personas con discapacidad tenemos derecho a:

- Elegir dónde vivir, con quién y cómo.
- Tener los apoyos necesarios para vivir en la comunidad, no en instituciones o lugares separados.
- Participar en la vida diaria, como cualquier ciudadano, con igualdad de oportunidades.

Pero, para nosotros, vivir de forma independiente no significa solo salir de casa o vivir solos. Es mucho más que eso.

Significa poder tomar decisiones sobre nuestra propia vida, como por ejemplo dónde queremos vivir, qué trabajo queremos hacer o cómo queremos pasar nuestro tiempo libre.

Por ello es muy importante que se escuche a las personas con discapacidad intelectual con respecto a cómo vemos nuestras propias necesidades, lo que queremos conseguir y los retos que encontramos para ser más autónomos.

Queremos que se nos tenga en cuenta, porque nadie mejor que nosotros sabe lo que necesitamos para vivir mejor y ser felices.

Pensamos que es muy importante que las personas con discapacidad contemos nuestras experiencias y expliquemos lo que necesitamos para vivir mejor. También podemos señalar qué cosas no funcionan y qué cosas sí nos ayudan de verdad.

Queremos que nuestras voces se escuchen y se valoren. Por eso, este capítulo recoge lo que los y las jóvenes con discapacidad intelectual pensamos sobre nuestro futuro, los retos que vivimos cada día, nuestras fortalezas personales y los apoyos que creemos importantes para seguir avanzando hacia una vida más autónoma y plena.

Creemos que es fundamental que se nos incluya en las conversaciones sobre nuestra propia vida y que se reconozca nuestra capacidad para tomar decisiones y construir nuestro camino con los apoyos adecuados.

Entidades y servicios que nos pueden ayudar

En España hay diversas entidades, recursos y servicios que pueden ayudarnos a conseguir este objetivo, entre los que destacan:

- Fundación ONCE (www.fundaciononce.es).
Esta fundación organiza muchas actividades en favor de la inclusión social y laboral de las personas con discapacidad. En su página web se puede encontrar un apartado que informa sobre las ayudas para la vida independiente que nos ha parecido muy interesante: www.fundaciononce.es/es/convocatorias-de-ayudas/atencion-para-la-autonomia-personal-y-la-vida-independiente
- Plena Inclusión (www.plenainclusion.org).
Es la federación estatal que agrupa a organizaciones que trabajan con personas con discapacidad

intelectual o del desarrollo. Ha puesto en marcha muchos proyectos relacionados con la vida independiente como Todos Somos Todos (www.plenainclusion.org/wp-content/uploads/2021/03/estudiotodossomostodosdef.pdf), o la plataforma colaborativa El Huerto de las Ideas (<https://inventiva.ar/ideas/el-huerto-de-las-ideas/>), que facilita el intercambio de buenas prácticas entre profesionales, personas con discapacidad y familias. Además, Plena Inclusión también ofrece guías prácticas sobre vida independiente, tal y como se pueden ver en la página web:

- www.plenainclusion.org/familias/vida-independiente-y-asistencia-personal/
- <https://plenainclusionmadrid.org/recursos/guia-de-apoyo-familiar-a-la-vida-independiente/>
- Asociación Paz y Bien (<https://pazbien.org/>).
Esta entidad privada nació en Sevilla. No tiene ánimo de lucro, es decir, no busca ganar dinero. Su objetivo es ayudar a personas con discapacidad intelectual o en riesgo de exclusión social. Trabajan para defender sus derechos y mejorar su calidad de vida. Tienen un programa que ayuda a la vida independiente, fuera de centros residenciales. Es decir, para que se pueda vivir en pisos o casas, con apoyo si lo necesitan las personas. En la actualidad, este programa funciona en Sevilla, Huelva y Córdoba. Más información en: https://pazbien.org/wp-content/uploads/2024/07/flyer_vida_independiente2024.pdf

- Down España (www.sindromedown.org). En su web pueden consultarse historias de personas que explican su experiencia de vida independiente y los apoyos con los que cuentan: www.sindromedown.org/foros/vida-independiente/. También han elaborado una guía práctica orientada a jóvenes con síndrome de Down y su familia: www.sindromedown.net/recursos/vida-independiente-guia-para-jovenes-con-sindrome-de-down/
- COCEMFE (www.cocemfe.es). La Confederación Española de Personas con Discapacidad Física y Orgánica trabaja junto a otras entidades en el proyecto RUMBO. Este proyecto quiere ayudar a las personas con discapacidad a vivir de forma más autónoma y con apoyos. Los apoyos están pensados para cada persona, según sus gustos y necesidades. Todo está conectado: los servicios, las personas que apoyan y la tecnología, y se puede obtener más información en: www.cocemfe.es/que-hacemos/accesibilidad/
- Iniciativas autonómicas. Distintas comunidades autónomas desarrollan programas y servicios específicos, por lo general en colaboración con entidades sociales para ayudar y promover la vida independiente, como en Cataluña el Instituto Municipal de Personas con Discapacidad (IMPD). El IMPD impulsa proyectos de vivienda con apoyos dentro del municipio de Barcelona, dirigidos a fomentar la vida independiente de personas con discapacidad: <https://ajuntament.barcelona.cat/>

[accessible/es/quienes-somos/que-hacemos/
promocion-de-la-accesibilidad-y-la-inclusion/
proyectos-de-vivienda-de](#)

O en la comunidad de Madrid, la Oficina de Vida Independiente (OVI). La OVI ofrece información, orientación y acompañamiento a personas con discapacidad intelectual o del desarrollo, y a sus familias, con el objetivo de impulsar procesos personalizados hacia la vida independiente: <https://www.madrid.es/portales/munimadrid/es/Inicio/Personas-con-discapacidad/Oficina-de-la-Vida-Independiente-para-personas-con-discapacidad-intelectual-y-o-del-desarrollo/?-vgnextfmt=default&vgnextoid=6471cfc5ca3ee710Vgn-VCM2000001f4a900aRCRD&vgnextchannel=0d50b-7dd3f7fe410VgnVCM1000000b205a0aRCRD>

Vivir de forma independiente no siempre es fácil para las personas con discapacidad intelectual. Por eso, Plena Inclusión Madrid publicó en 2017 un manifiesto para defender nuestro derecho a:

- Vivir por nuestra cuenta.
- Tomar nuestras propias decisiones.
- Participar plenamente en la sociedad.

Todo ello con los apoyos que cada persona necesite.

Este manifiesto tiene tres objetivos principales:

- Denunciar las barreras que dificultan la vida independiente. Estas barreras están en la sociedad, en

las asociaciones que nos apoyan y también, a veces, en nuestra propia familia.

- Proponer soluciones para eliminar esas barreras, mejorar los apoyos y garantizar nuestros derechos.
- Animar a compartir el manifiesto con asociaciones, familia, profesionales, responsables políticos y toda la sociedad, para que se produzcan cambios reales.

El manifiesto señala que, en la sociedad, es difícil encontrar trabajo, la vivienda es cara y poco accesible, y los trámites son complicados. También hay barreras para movernos por la ciudad y entender la información. Las leyes no están en lectura fácil y muchas veces deciden por nosotros sin escucharnos.

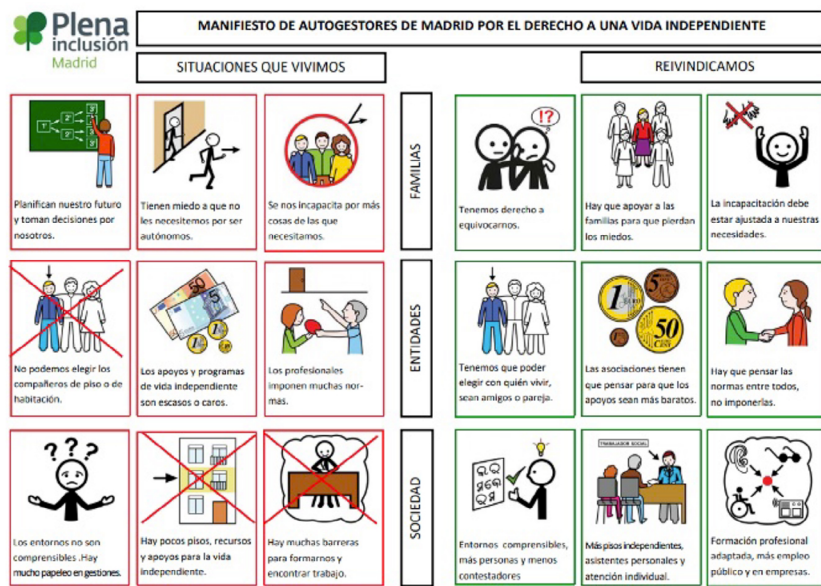
En nuestras asociaciones, a veces no hay suficientes apoyos ni recursos. Hay pocas plazas en pisos tutelados y los apoyos no siempre se adaptan a lo que cada persona necesita. Las actividades de ocio son caras o no están pensadas para nosotros. Además, en algunas residencias no podemos elegir con quién vivir ni tener normas justas. También es difícil tener relaciones de amistad o de pareja con libertad.

Nuestra familia, algunas veces, decide por nosotros porque tiene miedo. Por ello, queremos que nos escuchen, que nos enseñen y que confíen en que, con los apoyos adecuados, somos capaces. Reivindicamos nuestros derechos y pedimos que se conozca este manifiesto para que la sociedad, las entidades y las familias nos apoyen mejor.

El manifiesto se presenta de forma resumida en un cuadro, para que sea más fácil de entender (figura 1).

Figura 1.

Manifiesto.



Fuente: Plena Inclusión Madrid (2017).

¿Qué dice la literatura científica?

La literatura científica es el conjunto de textos que escriben los expertos (como investigadores e investigadoras, científicos y científicas) cuando hacen estudios sobre un tema.

En estos textos, explican qué han investigado, cómo lo han hecho, qué resultados han encontrado y qué significan esos resultados.

La literatura científica sirve para compartir conocimientos con otras personas, investigadores o investigadoras, profesores o profesoras, profesionales o estudiantes, y está escrita de forma clara, ordenada y con pruebas que se pueden comprobar.

Por ejemplo, si unos investigadores estudian cómo ayudar a las personas con discapacidad intelectual a vivir de forma más independiente, escriben un artículo explicando lo que han aprendido.

A continuación, veremos qué dice la literatura científica sobre este tema y cuáles son los elementos que ayudan a que las personas con discapacidad intelectual vivamos de forma más independiente o, por el contrario, lo dificultan.

Con respecto a los primeros, uno de los elementos que los científicos/as consideran más importantes son las habilidades personales. Estas incluyen saber utilizar el dinero, elegir una profesión, moverse en transporte público, reconocer lo que una persona puede hacer por sí misma y para lo que necesita pedir ayuda, comprender el paso del tiempo y tener conocimientos básicos de lectura y escritura (Zorzi *et al.*, 2023).

También señalan en sus artículos que es muy útil aprender tareas de la vida diaria, como cocinar, limpiar o mantener el orden en casa, ya que son actividades necesarias para cuidar de uno mismo (Taconet *et al.*, 2023).

Otro aspecto clave es la autodeterminación, es decir, la capacidad de tomar decisiones sobre la propia vida. Esto significa que la persona decide qué quiere hacer, cómo quiere vivir y con quién. La autodeterminación está relacionada con la voluntad propia y con la sensación de ser capaz y tener derecho a decidir (Rubio-Jiménez *et al.*, 2021).

Además, el apoyo de la familia y de la comunidad es fundamental según los autores y autoras. Las personas con discapacidad intelectual que tienen cerca a personas que las quieren, las entienden y las apoyan suelen tener más oportunidades de vivir de forma autónoma. La red natural de apoyo, como familiares, amigos o vecinos, les ofrece seguridad emocional y práctica en su día a día (Fullana *et al.*, 2020).

También es importante contar con servicios que estén pensados para ayudar a estas personas. Existen programas, como el modelo Active Support, que enseñan habilidades necesarias para participar en la vida diaria y fomentan la inclusión en la comunidad. Estos apoyos permiten que la persona haga más cosas por sí misma con la ayuda adecuada (Vasilakopoulou *et al.*, 2021).

Por último, la tecnología puede ser una herramienta muy útil. Algunos recursos, como vídeos que explican tareas paso a paso o códigos QR que ayudan a recordar cómo se hace una actividad, consiguen que aprender nuevas habilidades sea más fácil y accesible. Estos

avances tecnológicos contribuyen a mejorar la autonomía en diferentes situaciones del día a día (Moyà-Köhler *et al.*, 2022).

Con respecto a los elementos que dificultan la independencia de las personas con discapacidad, según diferentes investigaciones, las diversas barreras que impiden la vida autónoma están relacionadas con aspectos personales, ambientales y sociales, económicos e institucionales.

En primer lugar, los estudios afirman que las dificultades individuales desempeñan un papel importante. Muchas personas con discapacidad presentan dificultades en habilidades adaptativas y de la vida diaria, como la gestión del dinero, el autocuidado, la organización o la toma de decisiones. Estas limitaciones dificultan que se desenvuelvan solas en su día a día (Zorzi *et al.*, 2023).

Además, problemas de salud física o mental también afectan la capacidad de vivir de forma autónoma, ya que requieren una atención constante y pueden reducir el nivel de autonomía (Rubio-Jiménez *et al.*, 2021). Otro obstáculo personal es la falta de confianza en uno o una misma o de habilidades sociales, lo que puede limitar la interacción con otras personas y dificultar la inclusión en la comunidad (Fullana *et al.*, 2020).

Por otro lado, los factores ambientales y sociales también influyen de forma negativa. Muchas veces, los espacios físicos no son accesibles. Por ejemplo, hay edificios con

escaleras sin rampas o baños que no están adaptados, lo que impide que la persona se desplace con seguridad y autonomía (Moyà-Köhler *et al.*, 2022). La falta de viviendas adecuadas o adaptadas también representa una barrera, ya que sin un entorno accesible no es posible mantener una vida independiente (Vasilakopoulou *et al.*, 2021). A esto se suma que, en muchos casos, las personas no cuentan con el apoyo suficiente de su familia o de redes sociales, lo que hace más difícil organizar su vida diaria o afrontar situaciones nuevas sin ayuda (Esteban *et al.*, 2021).

Desde el punto de vista económico, la literatura científica señala también la falta de recursos financieros. Muchas personas con discapacidad tienen ingresos muy bajos, lo que dificulta cubrir gastos básicos como la alimentación, la vivienda, el transporte o la atención médica (Taconet *et al.*, 2023). También pueden tener problemas para gestionar el dinero, en especial si no han recibido educación financiera o si tienen dificultades cognitivas que les impiden planificar bien sus gastos (Zorzi *et al.*, 2023).

Por último, hay que tener en cuenta las barreras institucionales, como la falta de políticas públicas adecuadas o de servicios especializados. Muchas veces los programas de apoyo son insuficientes, difíciles de entender o no están bien adaptados a las necesidades reales de las personas con discapacidad. Además, la falta de acceso a la tecnología o a una información clara sobre

los recursos disponibles dificulta su inclusión y su vida autónoma (Moyà-Köhler *et al.*, 2024).

2. Cómo lo hemos hecho [metodología]

Elaboramos este trabajo de forma participativa. Nos hicieron preguntas claras, fáciles de entender, y tuvimos tiempo para pensar y responder con tranquilidad.

Pudimos explicar qué pensamos sobre nuestro futuro, qué retos tenemos, qué cosas hacemos bien y qué apoyos necesitamos para vivir de forma más autónoma. Compartir lo que sentimos, lo que queremos y lo que nos preocupa.

3. Lo que hemos descubierto [resultados]

Cuando nos preguntaron **cómo nos gustaría que fuera nuestra vida dentro de cinco años**, la mayoría lo tuvo claro: una vida parecida a la de cualquier otra persona.

Encontrar un trabajo estable, que me permitiera vivir independiente (J. M.).

Ello implica tener nuestra propia casa, estudiar algo que nos guste, movernos con libertad y, sobre todo, tomar nuestras propias decisiones.

Con un trabajo estable y vivir independiente. En un dúplex, en Alcalá de Henares y con mi pareja (N. V.).

Tener un trabajo estable de administrativo de ofimática, recepcionista o auxiliar de visitas y me gustaría seguir viviendo en Villaviciosa de Odón, en un piso, en un ambiente tranquilo (C. O.).

Trabajar de lo que me gusta, en un jardín de infancia (N. H.).

Trabajando en algo que me guste, viajando para descubrir nuevos lugares y culturas... y también jugando a sopas de letra (J. M.).

También nos ilusiona viajar, hacer planes por nuestra cuenta y tener amigos o familiares con quienes compartir momentos especiales.

Me gustaría vivir en Francia o en Holanda yo solo o con alguien familiar (A. A.).

Me encantaría estar trabajando y viajar mucho por toda Europa y, si llega a ser posible, internacionalmente. Es uno de mis sueños, solo me falta aprender de eso y ya (A. A.).

Pero hay quien le gustaría quedarse cerca de la familia.

Si pudiera, me quedaría a vivir en Barcelona, cerca de mi familia (J. M.).

Además, aunque a algunas nos gustaría vivir un tiempo solas, en el fondo pensamos que nos gustaría más vivir

acompañadas. Compartir la vida con alguien que nos haga reír, que nos escuche y nos apoye es más divertido.

No necesito grandes lujos para sentirme plena. Ver feliz a la gente que quiero y bailar (J. M.).

Estar con mis amigos, escuchar música y pasar rato con mi familia (N. H.).

A la vez, hablamos con sinceridad de lo que más nos cuesta. Algunos de los retos que afrontamos son, por ejemplo, gestionar el dinero, entender los trámites o documentos oficiales, organizarnos en el día a día o expresar bien lo que pensamos.

El cómo gestionar mis cosas, los gastos, las necesidades, la soledad y mi falta de experiencia en el entorno independiente (A. A.).

La economía y las actividades domésticas son aspectos que creo que podrían resultar más difíciles en esta etapa de independencia (J. M.).

Administrar la vivienda, hacer la compra, administrar el dinero (N. H.).

Gestionar el tema del dinero y el tiempo. Llamadas telefónicas, entender documentos y rellenarlos. Toma de decisiones y resolución de problemas (C. O.).

En estos casos, necesitamos apoyos, personas que nos orienten, materiales más claros, tiempo para aprender y confianza para equivocarnos sin miedo.

Necesito a alguien que me ayude a administrar el dinero, en la limpieza, a buscar un trabajo (N. H.).

Pero nos sentimos tranquilos y tranquilas porque tenemos familia y amigos.

No estoy sola. Mis seres queridos están ahí para ayudarme, apoyarme y animarme cuando lo necesito. Saber que puedo contar con ellos me da mucha seguridad (J. M.).

Familia, amigos, tutores (C. O.).

Mis padres, mi hermano y gran parte de mi familia (A. A.).

Mis padres, mi familia, mi pareja (N. H.).

Mi madre sobre todo (C. O.).

Aun así, también reconocimos muchas habilidades que ya tenemos y que nos hacen sentir más preparados y preparadas para vivir de forma independiente. Sabemos cuidar de nosotros y nosotras mismas, somos puntuales, aprendemos con esfuerzo, somos responsables y, sobre todo, tenemos muchas ganas de mejorar.

Soy autosuficiente y autónoma (N. H.).

Sé que necesitaré algunos apoyos importantes. El principal: contar con un trabajo que me permita pagar todos los gastos. Sin eso, la independencia sería muy complicada. Pero también reconozco que tengo fortalezas: tengo muchas ganas de trabajar y no me asusta el trabajo. Esa motivación ya es un buen punto de partida (J. M.).

También hablamos sobre qué necesitamos aprender para avanzar. Muchos de nosotros y nosotras consideramos que es esencial aprender a manejar mejor el dinero, resolver problemas cotidianos, entender bien los documentos y comunicarnos mejor.

Viajar solo, aprender a hacer más cosas solo, como planchar, aprender a conducir, cocinar, hacer gestiones tanto físicas como digitales, y sobre todo aprender a buscar trabajo (A. A.).

Saber cocinar, hacer la compra y resolver los problemas que salen en el día a día (N. H.).

Todavía tengo mucho que aprender para poder tomar decisiones importantes sobre mi vida. Por ejemplo, poner límites es algo que me gustaría saber hacer mejor (J. M.).

Me gustaría ser más autónoma, mejorar en esas pequeñas cosas del día a día que me permitirían hacerlas por mi cuenta, sin depender de nadie (J. M.).

Gestionar y mejorar mejor mi tiempo para evitar retrasos (J. M.).

No tomarme todo personal ni sobrepensar las cosas por el hecho de tener un mal día, o sentir que algo he hecho mal cuando en realidad lo he hecho bien (A. A.).

Resolución de problemas (C. O.).

4. Lo que hemos aprendido [conclusiones]

Tanto los resultados obtenidos por la literatura científica como lo que nosotros pensamos coinciden en muchos puntos. En todos los casos se evidencia que tenemos un deseo muy claro: tener una vida como la de cualquier otra persona. Queremos encontrar un trabajo estable, vivir en nuestra propia casa, ya sea solos o acompañados, y estudiar algo que nos guste, viajar, movernos con libertad y tomar nuestras propias decisiones.

Además, consideramos que vivir de forma autónoma no significa hacerlo todo sin ayuda, sino contar con apoyos que nos permitan tomar decisiones y llevar adelante la vida con seguridad. Asimismo, valoramos mucho el papel de las relaciones personales. La familia, los amigos o la pareja son una fuente de apoyo emocional y práctico que nos da seguridad.

Otro punto en que coincidimos es el económico. La falta de ingresos suficientes es una barrera importante. Sin un trabajo que nos permita cubrir los gastos básicos, la independencia se vuelve muy difícil. Y a algunos de nosotros aún nos cuesta organizarnos con el dinero y este es uno de los aspectos que más nos preocupa de cara al futuro.

Además, tanto la literatura científica como nosotros coincidimos en que para vivir de forma autónoma hay que aprender muchas cosas prácticas: desde cocinar o hacer la compra hasta planificar el tiempo, tomar decisiones, resolver problemas o entender trámites oficiales. Somos muy conscientes de estas dificultades, pero también tenemos una gran motivación por superarlas.

A pesar de todos estos puntos en común, hay dos principales diferencias.

Mientras que los estudios científicos suelen centrarse en el empleo, los apoyos y los servicios, nosotros damos mucho valor al ocio y a la vida social. Tener amigos, hacer planes, viajar o escuchar música es parte esencial de una vida plena y autónoma. La segunda diferencia es que la literatura científica utiliza un lenguaje más técnico, mientras que nuestras voces están llenas de emociones, deseos personales y ejemplos concretos, pues hablamos de nuestros sueños y miedos, además de nuestras ganas de mejorar. Hablamos desde el corazón.

Esta investigación nos ha servido para pensar en nuestro futuro, en lo que queremos y en lo que necesitamos. Pero también han servido para recordar algo muy importante: tenemos voz, tenemos sueños y tenemos capacidades. Solo necesitamos que se nos escuche y que se nos dé la oportunidad de demostrarlo.

Una vida independiente empieza cuando nuestras voces son escuchadas, nuestros sueños valorados y nuestras capacidades reconocidas. Juntos podemos hacerlo posible.

5. Donde lo hemos encontrado (referencias)

A continuación, incluimos una selección de artículos desarrollados por la literatura científica. Todas estas referencias provienen de revistas científicas de reconocido prestigio en el ámbito de la discapacidad y la inclusión.

Algunos de estos artículos son revisiones sistemáticas, lo que significa que analizan y sintetizan un amplio conjunto de estudios hechos por diferentes investigadores e investigadoras, por lo que ofrecen una visión global y actualizada sobre el tema.

Todos ellos están publicados en inglés, ya que es el idioma más utilizado en la investigación científica y

permite que los estudios lleguen a más personas y tengan mayor reconocimiento internacional.

Consideramos que todos son de especial utilidad para cualquier persona interesada en profundizar en este tema.

Anderson, I.; Theakstone, D., y Lawrence, J. (2020). Inclusive Social Lettings Practice: Opportunities to enhance independent living for disabled people. *Social Inclusion*, 8, 54-65. <https://doi.org/10.17645/si.v8i3.2957>

Chen, S.; Krauss, M.; Somerville, E.; Holden, B.; Devine, M., y Stark, S. (2024). Removing environmental barriers to independent living: A feasibility randomised controlled trial targeting people ageing with long-term physical disabilities. *British Journal of Occupational Therapy*, 88, 5-16. <https://doi.org/10.1177/03080226241280803>

Conder, J., y Mirfin-Veitch, B. (2020). "Getting by": People with learning disability and the financial responsibility of independent living. *British Journal of Learning Disabilities*, 48, 251-257. <https://doi.org/10.1111/bld.12329>

Esteban, L.; Navas, P.; Verdugo, M., y Arias, V. (2021). Community living, intellectual disability and extensive support needs: a rights-based approach to assessment and intervention. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18 (6) e3175. <https://doi.org/10.3390/ijerph18063175>

- Fullana, J.; Pallisera, M.; Vilà, M.; Valls, M., y Díaz-Garolera, G. (2020). Intellectual disability and independent living: Professionals' views via a Delphi study. *Journal of Intellectual Disabilities*, 24, 433-447. <https://doi.org/10.1177/1744629518824895>
- Ghanouni, P.; Quirke, S.; Blok, J., y Casey, A. (2021). Independent living in adults with autism spectrum disorder: Stakeholders' perspectives and experiences. *Research in developmental disabilities*, 119, e104085. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.104085>
- Hovorková, L.; Růžičková, V.; Jurkovičová, P.; Vachalová, V.; Špinarová, G.; Sedláčková, D.; Pospíšilová, I., y Krahulcová, K. (2024). Factors impacting the process of independence for people with disabilities. *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*, 2 55-72. <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.2.55-72>
- Moyà-Köhler, J. (2024). Exploring independent living initiatives for people with intellectual disabilities: insights from the Spanish case. *Disability & Society*, 40, 1555-1576. <https://doi.org/10.1080/09687599.2024.2368559>
- Moyà-Köhler, J., y Doménech, M. (2022). Challenging "The hands of technology": an analysis of independent living for people with intellectual disabilities. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19. <https://doi.org/10.3390/ijerph19031701>
- Puyaltó, C., y Pallisera, M. (2018). Living Independently in Spain: Barriers and supports from the views of people with

- intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 67, 306-319. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2018.1546833>
- Rubio-Jimenez, A., y Kershner, R. (2021). Transition to independent living: Signs of self-determination in the discussions of Mexican students with intellectual disability. *British Journal of Learning Disabilities*. <https://doi.org/10.1111/BLD.12398>
- Schulz, J.; Koon, L.; Greiman, L.; Steinlage, H., y Hall, J. (2022). Understanding successful transition to independent living: A qualitative study of young adults with disabilities. *Children and youth services review*, 145, e106691. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2022.106691>
- Taconet, A.; Lombardi, A.; Madaus, J.; Sinclair, T.; Rifenbark, G.; Morningstar, M., y Langdon, S. (2023). Interventions focused on independent living skills for youth with intellectual disability or autism spectrum disorder. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 47, 32-45. <https://doi.org/10.1177/21651434231152200>
- Van Dam, K.; Gielissen, M.; Bles, R.; Van Der Poel, A., y Boon, B. (2023). The impact of assistive living technology on perceived independence of people with a physical disability in executing daily activities: a systematic literature review. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 19, 1262-1271. <https://doi.org/10.1080/17483107.2022.2162614>

Vasilakopoulou, S., y Tzvetkova-Arsova, M. (2021). *An Approach to Intellectual Disability*. Conferencia, 1, (12) <http://doi.org/10.51586/bmess2021-12>

Verde-Diego, C.; González-Rodríguez, R.; Frieiro, P., y Riobóo-Lois, B. (2024). Personal assistance, independent living, and people with disabilities: An international systematic review (2013-2023). *Disability and Health Journal*, 17, (4), e101630 <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2024.101630>

Zambri, I.; Amin A.; Kamil, N.; Akhir, N.; Sutan, R.; Khairuddin, K., y Abdullah, W. (2023). Factor Affecting Independent Living of Persons with Intellectual Disabilities: A Systematic Review. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 15, 576-595. <https://doi.org/10.6007/ijarped/v12-i1/15811>

Zorzi, S.; Dalmonego, C.; De Vreese, L., y Gomiero, T. (2023). Adult Independence Living Measurement Scale: Psychometric validation of a scale to estimate personal skills for independent living in people with intellectual and developmental disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 67 (6), 560-572. <https://doi.org/10.1111/jir.13028>

CAPÍTULO 4

Flora Tristán: una residencia para vivir y convivir desde la inclusión

Alberto Baeza Jiménez

Universidad Pablo de Olavide de Sevilla

Carlos Rivas Giráldez

Universidad Pablo de Olavide de Sevilla

Celia Hiruelo Moscad

Universidad Pablo de Olavide de Sevilla

Julia Cano Sánchez

Universidad Pablo de Olavide de Sevilla

Ana María Segura Rodríguez

Universidad Pablo de Olavide de Sevilla

Lo que hemos hecho en pocas palabras [resumen]

Este capítulo recoge nuestra experiencia como personas con discapacidad intelectual en la residencia universitaria Flora Tristán, situada en el barrio Polígono Sur de Sevilla. Durante nuestra estancia compartimos espacio con estudiantes universitarios y con jóvenes del barrio, en un entorno de convivencia real, diversa y transformadora.

Queremos contar lo que allí vivimos y aprendimos. Para ello, participamos en un grupo focal (una reunión para

hablar entre iguales con respeto), donde reflexionamos sobre muchos temas, como el miedo a no encajar, la alegría de sentirnos incluidas e incluidos, la dificultad de convivir con personas diferentes, tomar decisiones, organizarse. Para nosotras y nosotros fue una experiencia única y queríamos que constara por escrito, queríamos compartirla.

La residencia no era solo un lugar donde dormíamos y comíamos. Fue un espacio de aprendizaje de vida. Allí aprendimos a convivir, a ceder, a expresarnos, a pedir ayuda y a hacer cosas por nuestra cuenta. También descubrimos lo que se necesita para que la inclusión sea verdadera y no solo una palabra bonita. Porque cuando se nos da la oportunidad de convivir en igualdad también aportamos.

Este capítulo es un relato en primera persona sobre lo que pasa cuando se confía en nosotras y nosotros. Lo compartimos con orgullo, con emoción y con la esperanza de que muchas más personas puedan vivir una experiencia así.

Palabras clave: residencia universitaria; vida independiente; discapacidad intelectual; inclusión; autonomía; convivencia; cambio.

1. Qué se nos ha ocurrido [introducción]

Cuando pensamos en inclusión, muchas veces se nos viene a la cabeza la idea de «estar». Estar en el colegio, estar en un centro, estar en un trabajo. Pero *estar* no siempre significa 'participar de verdad'. Para nosotras y nosotros, la inclusión no es solo que nos dejen entrar a los sitios, sino que se nos escuche, se nos tenga en cuenta y formemos parte real de lo que ocurre.

Esta idea conecta con lo que diferentes autores y organismos han señalado sobre la diferencia entre integración e inclusión. Mientras la integración suele centrarse en permitir que una persona esté físicamente en un lugar, la inclusión va más allá: implica participación activa (no solo estar, sino también opinar, decidir y hacer cosas con los demás), reconocimiento y respeto a la diversidad (Ainscow y Booth, 2002; Unesco, 2009). En palabras sencillas, no basta con abrir la puerta: hay que hacer que todas las personas se sientan en casa.

Por eso, contar nuestra experiencia en la residencia universitaria Flora Tristán tiene tanto valor. Allí no solo estuvimos presentes: participamos, compartimos, aprendimos y aportamos.

Un espacio único en un barrio diverso

La residencia Flora Tristán es un espacio especial. Está situada en el barrio Polígono Sur de Sevilla, una zona muchas veces marcada por prejuicios (ideas equivocadas que la gente tiene antes de conocernos), pero también llena de vida, dignidad y resistencia. Vivir allí supuso enfrentarnos a esas miradas externas, pero también descubrir la riqueza cultural, la solidaridad vecinal y la importancia de la convivencia en un entorno diverso.

En la residencia convivimos personas muy diferentes: estudiantes universitarios, jóvenes del barrio y también personas con discapacidad intelectual que participamos en programas de formación para la vida autónoma. Esta mezcla hizo que la residencia fuera un lugar de convivencia auténtica. La inclusión no era solo una idea, sino algo que pasaba en la práctica: cocinar juntos, estudiar en la misma mesa, hablar en los pasillos o salir en grupo por el barrio.

Muchos estudios explican que la inclusión no se consigue solo con leyes o discursos. Se construye en la vida diaria, en los lugares donde las personas conviven y comparten. La residencia Flora Tristán fue un ejemplo de esto: un espacio comunitario donde cada persona tuvo la oportunidad de participar y aprender de las demás. No basta con redactar leyes o normas. La inclusión se consigue creando espacios donde todas las personas puedan participar, sentirse escuchadas y tener responsabilidades. La residencia Flora Tristán fue

precisamente eso: un espacio comunitario donde cada persona tuvo la oportunidad de participar y aprender del resto.

Una experiencia que merecía ser contada

Este capítulo nace porque creemos que lo que vivimos allí merece ser compartido. Lo que sentimos, lo que descubrimos, lo que pensamos. No queremos que se hable de nosotras y nosotros desde fuera. Queremos decirlo con nuestras palabras.

Nuestra presencia en Flora Tristán no fue un experimento ni un simple proyecto formativo: fue vida. Y en esa vida hubo alegrías, miedos, aprendizajes, desafíos, amistades y muchos momentos que nos transformaron. Como señalan los estudios sobre vida independiente (Parsons, 2008; Schalock y Verdugo, 2012), las experiencias de convivencia (vivir con otras personas) y de autonomía (tomar decisiones sobre la propia vida) son fundamentales. Estas experiencias ayudan a que las personas con discapacidad intelectual aprendamos habilidades sociales y personales importantes, y también a que la sociedad reconozca lo que aportamos.

Convivir para aprender y transformar

Nosotras y nosotros no fuimos a la residencia como invitadas o invitados especiales. Fuimos a convivir y

formar parte. A poner la mesa, a compartir pasillos, a discutir en la cocina, a mirar por la ventana, a salir juntas y juntos por el barrio. Lo hicimos con otras personas que, al principio, eran desconocidas y luego se convirtieron en parte de nuestra historia. Y eso dejó huella.

En palabras de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), todas las personas tenemos derecho a vivir de manera independiente y a ser incluidas en la comunidad. Esa independencia no significa hacerlo todo solas, sino tener la posibilidad de elegir, participar y recibir apoyos adecuados para vivir una vida digna y plena. La experiencia en Flora Tristán fue un ejemplo de cómo se puede hacer realidad este derecho en un espacio universitario y comunitario.

Ciudadanía y dignidad compartida

Queremos contar lo que significó para nosotras y nosotros vivir allí, desde una mirada personal, colectiva y crítica. Porque no fue solo una experiencia bonita: fue un ejercicio de ciudadanía (es decir, vivir como parte de la sociedad, con los mismos derechos y responsabilidades que cualquier persona).

La ciudadanía significa participar en la sociedad como cualquier otra persona adulta, con los mismos derechos y responsabilidades (Nussbaum, 2012). En Flora Tristán aprendimos que la inclusión no se consigue solo con

leyes o discursos. Se hace realidad en lo que vivimos cada día: cuando nos tratamos con respeto, cuando nos apoyamos unas a otras y cuando reconocemos el valor de cada persona.

Y también aprendimos que, aunque no todo fue fácil, lo que vivimos demuestra que otro modelo de convivencia es posible: uno en el que la discapacidad no se oculta ni se sobreprotege, sino que se vive con dignidad (es decir, siendo tratadas y tratados con respeto, como personas valiosas) y en comunidad.

2. Cómo lo hemos hecho [metodología]

Este capítulo se construyó a partir de una metodología cualitativa, es decir, un método de investigación que no se basa en contar datos, sino en escuchar historias, emociones y experiencias. Nuestro objetivo no era medir resultados en tablas, sino recoger lo que sentimos, lo que pensamos y lo que aprendimos al convivir en la residencia universitaria Flora Tristán.

Queríamos hacerlo desde dentro, con nuestras voces y no con la mirada de otras personas que nos observan desde fuera. Por eso, el enfoque fue participativo y centrado en la persona. No se trataba de hablar sobre el estudiantado de FEVIDA, sino de hablar desde nuestras vivencias.

Para recoger esta experiencia utilizamos dos técnicas principales:

1. Un grupo focal (una reunión para hablar en grupo entre iguales, con respeto y sin prisas).
2. Un cuestionario con preguntas abiertas, escrito en formato de lectura fácil, para que cada persona pudiera expresarse de manera individual.

El grupo focal: hablar en confianza

El grupo focal fue el corazón de la metodología. Esta técnica se basa en reunir a varias personas para dialogar sobre un tema concreto; en este caso, la experiencia de vivir en Flora Tristán.

- Quiénes participaron. El grupo estaba formado por estudiantes de FEVIDA que habían vivido en la residencia durante el curso. Todas las personas tenían interés en compartir lo vivido y lo hicieron de manera voluntaria.
- Dónde y cómo. Nos reunimos en un espacio cómodo, tranquilo y accesible, donde podíamos sentarnos en círculo, vernos las caras y sentirnos en igualdad.
- Duración. La sesión duró aproximadamente hora y media.
- Ambiente. Desde el principio se cuidó que fuera un encuentro sin presión. Nadie tenía que hablar si no quería, y cada voz era respetada.

Antes de empezar, acordamos normas claras y sencillas para que todas las personas nos sintiéramos seguras:

- Escuchar sin interrumpir.
- Hablar según la experiencia personal.
- No juzgar las opiniones de otras personas.
- No obligar a nadie a hablar si no lo deseaba.
- Guardar confidencialidad sobre lo que allí se compartiera.

Estas normas fueron importantes porque nos ayudaron a crear un clima de confianza. Varias personas comentaron que era la primera vez que podían hablar de lo que sentían en un espacio respetuoso y sin miedo.

Los temas de conversación

En el grupo focal, se propusieron preguntas abiertas como:

- ¿Cómo fue tu llegada a la residencia?
- ¿Qué sentiste al convivir con otras personas?
- ¿Qué fue lo mejor y lo más difícil de la experiencia?
- ¿Qué te llevas de esta convivencia?
- ¿Qué cambió en ti después de vivir en Flora Tristán?

Estas preguntas sirvieron como punto de partida, pero la conversación transcurrió con libertad. Algunas personas hablaron desde el principio, mientras que otras prefirieron escuchar antes de intervenir. Hubo momentos de risa, silencios que nos hicieron pensar, recuerdos

compartidos y también emociones intensas. Muchas veces surgieron frases como «esto nunca lo había contado» o «me ayuda saber que no fui la única que lo sintió así».

El cuestionario: Escribir con calma

Además del grupo focal, utilizamos un cuestionario con preguntas abiertas, es decir, preguntas que no tienen una única respuesta posible, donde cada persona podía escribir lo que quisiera con sus propias palabras. Queríamos dar la oportunidad de expresarse también por escrito, para que cada persona pudiera contar su experiencia a su ritmo y de forma privada.

- **Formato.** El cuestionario estaba escrito en lectura fácil. Esto significa que utilizaba frases cortas, lenguaje claro y un diseño sencillo para que todas las personas lo entendieran sin dificultad.
- **Voluntariedad.** Cada persona decidió libremente si quería responder y cuánto escribir.
- **Contenidos.** Las preguntas se centraban en aspectos importantes de la experiencia, como los siguientes:
 - Cómo fue la llegada a la residencia.
 - Qué relación había con las demás personas.
 - Qué cosas fueron positivas y cuáles difíciles.
 - Qué aprendizajes se llevaron.
 - Cómo cambió la forma de ver la convivencia después de esta experiencia.

Las respuestas fueron sinceras y muy valiosas. En varios casos, lo que no se expresó en voz alta durante el grupo focal apareció en el cuestionario, lo que permitió recoger pensamientos más íntimos. Esto enriqueció mucho lo recogido.

Registro y análisis de la información

Para no perder nada de lo compartido, acompañaron al grupo focal dos personas facilitadoras que tomaron notas durante toda la sesión. También se recogieron fragmentos textuales con autorización de las personas participantes, siempre respetando el anonimato, es decir, sin poner nombres ni datos que pudieran identificar a las personas.

Después, se revisaron todas las notas y las respuestas de los cuestionarios. Se agruparon los temas más repetidos y se buscaron las ideas que mejor reflejaban lo vivido. El objetivo era recoger lo que cada persona contó con sus propias palabras, respetando su manera de expresarse.

Una metodología participativa

Lo más importante de esta metodología es que fue participativa, lo que significa que no fuimos solo personas observadas desde fuera, sino protagonistas que contaban su experiencia. No se trataba de que

alguien de fuera interpretara lo que sentimos, sino de construir el capítulo desde dentro, con nuestras palabras.

Este enfoque está en línea con la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006). Este acuerdo internacional señala que todas las personas tenemos derecho a participar en las decisiones y actividades que nos afectan. La investigación inclusiva, como explican varios estudios (Walmsley y Johnson, 2003; Verdugo y Schalock, 2010), significa poner en el centro la voz de las personas con discapacidad. Reconoce que lo que contamos desde nuestra experiencia también es un conocimiento válido.

Aspectos éticos

Durante todo el proceso cuidamos mucho el respeto hacia las personas participantes. Todas dieron su consentimiento informado, es decir, aceptaron de manera libre y voluntaria participar, después de que se les explicara claramente en qué consistía la actividad.

1. Privacidad. Lo que se contó en el grupo y en los cuestionarios es confidencial. Eso significa que no se compartieron nombres ni datos que identificaran a nadie.
2. Voluntariedad. Cada persona decidió libremente si quería participar y pudo retirarse en cualquier momento sin consecuencias.

3. Respeto a las voces. Las frases que aparecen en este capítulo son las que realmente dijeron las personas participantes. No fueron cambiadas por otras palabras, ni corregidas en su forma de hablar.

Con estas medidas, nos aseguramos de que todas las personas se sintieran seguras, escuchadas y tratadas con dignidad.

Una forma de construir conocimiento

En resumen, combinamos hablar en grupo y escribir de manera individual. Así conseguimos una visión más completa de lo que vivimos. Este capítulo no es un informe externo, sino una narración colectiva que nace de nuestras voces. Queremos dejar claro que lo que aquí aparece no fue inventado ni cambiado por otras personas, sino que refleja lo que sentimos y pensamos de verdad.

3. Lo que hemos descubierto [resultados]

Nuestra estancia en la residencia universitaria Flora Tristán nos dejó muchas cosas importantes que queremos compartir. No todo fue fácil, pero cada situación vivida nos ayudó a conocernos mejor, a superar miedos y a entender cómo se construye una convivencia real.

El miedo inicial

Al principio, muchas personas sentimos nervios y miedo al llegar a un lugar nuevo y desconocido. No sabíamos cómo nos iban a recibir, ni si íbamos a encajar.

Tenía miedo de que me vieran diferente por tener discapacidad.

Con el paso del tiempo, esos temores cambiaron. Aprendimos que convivir es un proceso que requiere paciencia, apertura y confianza mutua. Muchos estudios sobre inclusión señalan que este es siempre el primer paso: dejar atrás los miedos y las ideas equivocadas para construir nuevas relaciones (Booth y Ainscow, 2011).

Aprender a convivir

La convivencia con personas diversas fue uno de los mayores aprendizajes. Al inicio, muchas dudas giraban en torno a cómo compartir espacio con personas que no conocíamos.

Aprendimos que todos teníamos nuestras manías, nuestras rutinas, pero que podíamos respetarnos y cuidarnos.

Este descubrimiento nos enseñó que convivir no significa ser iguales, sino aceptar la diversidad, las diferencias. Cada uno aportaba algo distinto, y eso enriquecía la vida en común.

Sentir inclusión de verdad

Otro aprendizaje fue entender qué significa de verdad la inclusión. No es solo estar en un mismo sitio. Es compartir tareas, tener responsabilidades y participar en las decisiones.

No me sentí como invitada, me sentí parte de la casa.

La inclusión auténtica, como señala la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), se da cuando todas las personas tienen la posibilidad de aportar y recibir en igualdad de condiciones.

La importancia de ser escuchados

En muchos espacios sociales sentimos que nuestras opiniones no cuentan. Pero en Flora fue diferente: nuestras voces eran tenidas en cuenta.

Aquí sentí que lo que decía servía para algo.

Lo que vivimos en Flora se relaciona con lo que algunas autoras llaman ciudadanía activa (Nussbaum, 2012). En palabras sencillas, significa tener derecho a participar en las decisiones que afectan a la vida en común, igual que cualquier otra persona.

Intimidad y autocuidado

Otro tema clave fue el descubrimiento del valor de la intimidad. Aprendimos a pedir espacios propios, a decir cuándo necesitábamos estar solas o solos, y a respetar cuando otra persona pedía lo mismo.

Además, aprendimos a hablar de nuestras emociones y a poner límites cuando algo nos molestaba. Para muchas personas, esto fue algo nuevo, porque no siempre se nos da ese espacio para expresar lo que sentimos.

La investigación sobre vida independiente (Schalock y Verdugo, 2012) señala que el autocuidado y la capacidad de marcar límites son competencias necesarias para una vida plena y autónoma.

También enseñamos a otras personas

Nos sorprendió descubrir que otras personas también aprendieron de nosotras y nosotros. Muchas veces pensamos que solo aprendemos, pero en la residencia vimos que también podemos enseñar.

Varias personas sin discapacidad nos dijeron que habían cambiado su manera de pensar, que comprendieron que la discapacidad no es un límite, y que valoraban lo que aportamos.

No solo me llevé amigos, me llevé admiración mutua.

Esto nos llenó de orgullo y mostró que la inclusión es un aprendizaje compartido.

Más autonomía en lo práctico y en lo emocional

En Flora ganamos autonomía en lo práctico y en lo emocional.

En lo práctico, aprendimos a organizar la ropa, poner lavadoras, preparar comidas o decidir qué hacer en nuestro tiempo libre. Varias personas dijeron que era la primera vez que tomaban tantas decisiones por sí mismas.

En lo emocional, aprendimos a confiar en nuestras capacidades, a pedir ayuda cuando la necesitábamos y a sentirnos más seguras y seguros en nuestras decisiones.

La vida independiente no significa hacerlo todo solos, sino tener apoyos adecuados para decidir por cuenta propia. Este fue uno de los aprendizajes más valiosos de la experiencia.

Salir de la zona de confort

Muchas veces vivimos en entornos protegidos y familiares. Ir a la residencia significó salir de esa «zona de confort», es decir, dejar atrás lo conocido para enfrentarnos a situaciones nuevas. Al principio sentíamos

miedo, pero poco a poco eso cambió y se convirtió en una experiencia de crecimiento.

Salir de los espacios de siempre nos hizo sentir más fuertes, más capaces y con más confianza en nosotras y nosotros mismos.

La inclusión verdadera no es perfecta, pero es posible

Por último, descubrimos que la inclusión real no significa que todo sea fácil o bonito. Hubo conflictos, malentendidos y momentos difíciles.

Pero también hubo escucha, diálogo, soluciones, perdón y cambios. Y eso es convivencia real: no la ausencia de problemas, sino la capacidad de afrontarlos juntas y juntos.

Este aprendizaje final refuerza la idea de que la inclusión no es un destino, sino un camino que se construye día a día con voluntad, respeto y esfuerzo mutuo.

4. Qué pensamos ahora (conclusiones)

Después de vivir en la residencia universitaria Flora Tristán y de reflexionar juntas y juntos sobre lo que sentimos, tenemos más claro qué significa la inclusión y por qué es tan importante.

Nos dimos cuenta de que la inclusión verdadera transforma, pero no ocurre sola. Tiene que construirse día a día, con voluntad, paciencia y escucha. Esta experiencia nos cambió y queremos explicar por qué.

Incluirse de verdad transforma

Una de las cuestiones que más valoramos es haber podido sentirnos personas completas, no solo personas con discapacidad. Durante años, en muchos espacios se nos ha hecho sentir diferentes, como personas que necesitábamos ayuda para todo o que no podíamos hacer ciertas cosas.

Pero en Flora descubrimos que sí podemos convivir, aportar, aprender y también enseñar. Nos dimos cuenta de que no necesitamos que nos protejan todo el tiempo, sino que nos den la oportunidad de mostrar quiénes somos.

La vida independiente, como explican Schalock y Verdugo (2012), no significa hacerlo todo sin apoyos, sino poder tomar decisiones propias en un entorno de respeto. Eso fue lo que sentimos en la residencia.

Inclusión real

También pensamos que la inclusión debe ser real, no solo de apariencia. No basta con situarnos en un lugar y decir que ya estamos incluidas o incluidos.

La inclusión no es estar físicamente en un determinado ambiente. Es compartir tareas, tomar decisiones y convivir de verdad. Como solemos decir, la inclusión no es estar, es participar. No es mirar desde fuera, es estar dentro con voz y voto.

Victoria Maldonado (2013) recuerda que todas las personas tenemos derecho a participar plenamente en la sociedad. Vivir en Flora nos permitió sentir que ese derecho puede cumplirse en la práctica.

Confianza y autonomía

Otra conclusión importante es que somos capaces de mucho más de lo que creíamos. Durante la estancia tomamos decisiones, gestionamos conflictos, creamos vínculos nuevos. Nos equivocamos y aprendimos. Reímos, lloramos, callamos, hablamos, cuidamos y fuimos cuidadas y cuidados.

Todo esto es parte de la vida adulta. Y queremos seguir viviéndola con autonomía. Queremos espacios donde se confíe en nosotras y nosotros.

No somos niños. Somos personas adultas con derecho a equivocarnos, a decidir, a cambiar de opinión y a decir que no. Necesitamos entornos donde se nos respete, se nos mire de igual a igual y se nos escuche sin paternalismo (es decir, sin tratarnos como si fuéramos siempre menores que necesitan protección).

Una inclusión que beneficia a todas las personas

También creemos que la convivencia en Flora no solo nos benefició a nosotras y nosotros. Quienes no tenían discapacidad también aprendieron de la experiencia.

Ellas y ellos nos dijeron que agradecían nuestra sinceridad, que valoraban nuestra claridad y que habían desterrado ideas equivocadas que tenían antes.

Esto demuestra que la inclusión no solo es positiva para las personas con discapacidad intelectual: la inclusión mejora la sociedad entera. Porque nos enseña a convivir en diversidad, a valorar lo diferente y a construir juntos.

Lo que nos llevamos después

Cuando terminó nuestra estancia en Flora Tristán, muchas personas del grupo sentimos que nos habíamos quedado con ganas de más.

Fue muy agradable vivir con mis amigos en un solo edificio

Si hubiera sido más largo, podríamos haber aprendido un poco más.

Fue muy poquito tiempo y habría que hacer más cosas.

Esto nos hizo pensar que no fue solo una experiencia bonita, sino una experiencia transformadora (que nos cambió):

- Aprendimos a convivir, a gestionar tiempos y a planificarnos.
- Aprendimos a tener paciencia, a resolver malentendidos y a pedir ayuda sin vergüenza.
- Superamos miedos, como los prejuicios sobre el barrio («date cuenta de que estábamos cerca de las Tres Mil... justo al lado»).

La vida independiente no es solo vivir solas o solos, sino aprender a convivir con otras personas sin depender siempre de la familia. Una compañera lo expresó así:

Para el día de mañana, cuando estemos viviendo solos, ya sabemos cómo hacerlo.

Otra persona resumió con claridad:

Para que no te manejen tus padres, tienes que aprender tú.

También nos llevamos emociones buenas: el recuerdo de pasear por el barrio «a ver los murales», la salida al teatro, cocinar y limpiar, hacer deporte, las visitas culturales. Cosas pequeñas que, cuando las haces por ti mismo, tienen otro valor.

No todo fue fácil: algunas personas dijeron que les costó adaptarse al principio, porque había «mucho silencio y pocas personas» o porque no estaban acostumbradas a

«hacer la maleta». Pero la mayoría valoró la experiencia como «superbién», «divertida», «estupenda» e «interesante».

En casi todas las respuestas apareció una palabra clave: *independencia*. Flora Tristán fue para nosotras y nosotros una escuela de vida, un lugar para experimentar lo que significa vivir en serio. Y eso no se olvida.

Un derecho, no un regalo

Queremos terminar con algunas frases que resumen lo que sentimos y aprendimos. No son inventadas. Son nuestras, tal como las dijimos cuando nadie nos interrumpía y cuando se nos escuchaba de verdad:

Fue una experiencia divertida, me sentí muy feliz.

Aprendí que puedo hacer las cosas yo sola.

Me encantó compartir habitación con mis amigas.

Al principio tenía miedo, pero ya no.

Me gustó convivir con personas distintas a mí.

Es bueno salir del centro, porque así aprendes cosas nuevas.

Ahora sé que puedo vivir con otras personas sin mis padres.

Me gustaría que lo repitieran para seguir aprendiendo.

Yo pensaba que no era capaz, pero lo hice.

Ojalá todos pudieran tener esta oportunidad.

Estas frases muestran que lo vivido en Flora no fue un simple recuerdo, sino una reivindicación de derechos. Porque tener una vida independiente, diversa y con dignidad también nos corresponde a nosotras y nosotros.

La inclusión en la vida universitaria, en la ciudad y en la comunidad no debe ser una excepción, sino una posibilidad real para todas las personas.

5. Dónde lo hemos encontrado (bibliografía)

Alegre, M. Á., y Subirats, J. (2014). *La ciudad inclusiva: Diversidad, reconocimiento y políticas públicas*. Icaria Editorial.

Booth, T., y Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas* [Traducción al español de Ana Luisa López]. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).

Victoria Maldonado, J. A. (2013). El modelo social de la discapacidad: Una cuestión de derechos humanos. *Boletín mexicano de derecho comparado*, 46(138), 1093-1109.

- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades: Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Naciones Unidas. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>
- Schalock, R. L., y Verdugo, M. Á. (2012). *El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual*. Alianza Editorial.
- Walmsley, J., y Johnson, K. (2003). *Inclusive research with people with learning disabilities: Past, present and futures*. Jessica Kingsley Publishers.

CAPÍTULO 5

Creciendo en la universidad: nuestro progreso como estudiantes y personas

Luis Manuel Ostos Aro

Universidad Camilo José Cela

Miguel Alcaine Azaola

Universidad Camilo José Cela

Tania Irala Gálvez

Universidad Camilo José Cela

Margarita Alonso Criado

Universidad Camilo José Cela

Lo que hemos hecho en pocas palabras [resumen]

Este capítulo recoge la vivencia académica y personal de tres jóvenes con discapacidad intelectual que forman parte del Programa Universitario en Competencias Sociolaborales de la Universidad Camilo José Cela. La experiencia se enmarca en el Campus Unidiversidad y en II Congreso Estatal del Estudiantado con Discapacidad Intelectual, una iniciativa inclusiva promovida por Fundación ONCE con apoyo del Fondo Social Europeo. Desde su propia perspectiva, los estudiantes relatan el

proceso de crecimiento que han experimentado durante su paso por la universidad.

La construcción del capítulo se realizó mediante un enfoque participativo basado en dinámicas grupales de reflexión. A partir del intercambio de ideas y experiencias, se seleccionaron los temas que mejor representan su evolución. El testimonio colectivo se organiza en torno a aspectos como la primera toma de contacto con la universidad, el desarrollo de habilidades para la vida, la participación en prácticas laborales y la definición de aspiraciones personales y profesionales.

Entre los principales logros destacan la mejora de la autonomía, la adquisición de herramientas tecnológicas, el fortalecimiento de la comunicación y el desempeño en contextos laborales reales. Además, se analizan los desafíos personales surgidos y el papel de los apoyos recibidos para superarlos.

Esta experiencia evidencia el impacto positivo de los programas universitarios que permiten a estudiantes con discapacidad intelectual implicarse plenamente en la vida universitaria. El capítulo concluye con una idea fundamental: cuando la universidad es accesible para todas las personas, no solo beneficia a los estudiantes con discapacidad, sino que también enriquece a toda la comunidad universitaria.

Palabras clave: aprendizaje significativo; competencias sociolaborales; discapacidad intelectual; universidad.

1. Qué se nos ha ocurrido [introducción]

La inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual en la educación superior aún constituye uno de los grandes retos para los sistemas educativos en numerosos países, pese a estar reconocida como un derecho fundamental en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU (2006). En el caso específico de España, datos recientes proporcionados por el Instituto Nacional de Estadística (2022) muestran que las personas con discapacidad intelectual todavía afrontan numerosas barreras que dificultan tanto su acceso como su permanencia en los estudios universitarios. Esta realidad refleja que, aunque se han producido avances importantes en el ámbito normativo y político para garantizar su integración, la inclusión plena y efectiva dentro de la educación superior sigue siendo una meta que alcanzar y que demanda esfuerzos continuos.

En el ámbito internacional, informes como el de la Unesco (2020) ponen de manifiesto que, pese a las declaraciones y compromisos, los sistemas educativos continúan presentando importantes deficiencias para implementar medidas que garanticen una inclusión real y efectiva. Las políticas públicas y las prácticas institucionales no siempre se traducen en entornos formativos verdaderamente accesibles y acogedores para las personas con discapacidad intelectual, lo que

limita sus oportunidades y el desarrollo de su potencial académico y personal. En este sentido, las barreras que dificultan su participación son diversas y complejas: desde la insuficiencia o ausencia de recursos adaptados a sus necesidades, hasta la falta de formación específica del profesorado para atender la diversidad funcional, pasando por la persistencia de estereotipos y prejuicios que reducen las expectativas sobre sus capacidades y su contribución al ámbito universitario y social.

Estas dificultades no solo afectan el acceso inicial a la educación superior, sino que también repercuten negativamente en la continuidad, el rendimiento y el bienestar de los estudiantes dentro de las universidades. A pesar de ello, la legislación vigente y las políticas públicas en España han mostrado avances significativos orientados a crear marcos más inclusivos que reconozcan la imperiosa necesidad de garantizar una educación superior accesible, equitativa y de calidad para todas las personas, sin excepción ni discriminación. En este contexto, las universidades están llamadas a transformar sus estructuras, recursos y actitudes para dar respuesta a las demandas de una comunidad diversa y plural.

De manera paralela, han surgido iniciativas pioneras y programas específicos que buscan revertir esta situación y transformar la experiencia educativa de los estudiantes con discapacidad intelectual. Un ejemplo destacado es el Programa Universitario en Competencias Sociolaborales de la Universidad Camilo José Cela, que ofrece a jóvenes

con discapacidad intelectual la posibilidad de acceder a una formación universitaria auténtica y adaptada, complementada con apoyos personalizados y prácticas en ambientes laborales reales. Este programa se enmarca en la convocatoria de ayudas para programas universitarios de formación para el empleo dirigidos a jóvenes con discapacidad intelectual, desarrollo o del espectro autista inscritos en el sistema de Garantía Juvenil, impulsada por Fundación ONCE y cofinanciada por el Fondo Social Europeo.

Según el informe más reciente publicado por Fundación ONCE (2024), que recoge experiencias y resultados de más de 30 universidades públicas y privadas en España, estas iniciativas no solo visibilizan el talento y las capacidades del estudiantado con discapacidad, sino que también evidencian la necesidad de un compromiso institucional más sólido, permanente y transversal para consolidar la inclusión en la educación superior. La presencia de programas como este contribuye a superar las barreras existentes y a avanzar hacia un modelo educativo que reconoce y potencia la diversidad como un valor añadido para toda la comunidad universitaria.

El valor de estos programas reside en ir más allá del simple acceso físico a la universidad, pues su aportación principal radica en proporcionar una experiencia educativa integral que promueve el desarrollo de competencias personales, sociales y profesionales indispensables para que los estudiantes alcancen una mayor autonomía y faciliten su inclusión plena en el

mercado laboral y en la vida adulta. A través de apoyos estructurados y adaptados, se fomenta no solo el aprendizaje académico, sino también el crecimiento emocional, la adquisición de habilidades comunicativas, la gestión del tiempo y la resolución de problemas, entre otras capacidades esenciales para la vida independiente y activa.

Asimismo, dar voz y protagonismo a los propios estudiantes con discapacidad intelectual es un aspecto central, ya que permite desafiar prejuicios, modificar percepciones y construir una universidad más plural, diversa y acogedora. Es decir, la inclusión no solo beneficia directamente a quienes participan, sino que también enriquece a toda la comunidad académica, promoviendo una cultura de respeto, empatía y colaboración.

En este capítulo se presenta la trayectoria académica y vital de tres estudiantes participantes en este programa, a través de sus relatos personales que evidencian su evolución en competencias, los retos que han superado, las lecciones aprendidas y sus aspiraciones futuras. La intención es que esta experiencia sirva como ejemplo y estímulo para otras instituciones y organizaciones que trabajan en la promoción de la inclusión educativa y contribuya a impulsar iniciativas que hagan posible una educación superior más justa, accesible y humana para todas las personas, sin excepción.

2. Cómo lo hemos hecho [metodología]

Este capítulo se ha desarrollado a partir de una metodología narrativa de carácter participativo, basada en un enfoque inclusivo que reconoce el valor del testimonio en primera persona como herramienta fundamental para la producción de conocimiento. En este caso, se prioriza el protagonismo del estudiantado con discapacidad intelectual, situando sus vivencias, reflexiones y perspectivas en el centro del proceso de investigación y redacción. Esta metodología integra elementos del relato biográfico, la participación y los principios de la educación inclusiva, lo que permite construir un discurso colectivo desde la experiencia directa.

El proceso comenzó con una dinámica grupal abierta, en la que los tres estudiantes compartieron sus experiencias personales relacionadas con su paso por el Programa Universitario en Competencias Sociolaborales. Este encuentro se concibió como un espacio protegido y libre de juicios, en el que se favoreció la confianza, la expresión emocional y el respeto mutuo. A través del diálogo espontáneo y la escucha activa, se obtuvieron aportaciones sinceras, significativas y contextualizadas, que sirvieron como punto de partida para la estructuración del contenido del capítulo.

A partir de estas conversaciones iniciales, se identificaron los temas más representativos del proceso formativo vivido por el grupo. Entre ellos, se destacaron las primeras impresiones al incorporarse al programa, la adquisición de habilidades académicas, personales y sociolaborales, las experiencias en entornos de prácticas profesionales, la integración en la vida universitaria y las proyecciones personales de futuro. Esta selección temática fue consensuada colectivamente, con el objetivo de reflejar una visión compartida y plural de la experiencia.

Para el desarrollo de los testimonios individuales, cada estudiante contó con el acompañamiento personalizado de la profesora responsable, que actuó como facilitadora del proceso. Se emplearon técnicas flexibles adaptadas a las características y preferencias de cada participante, como la escritura asistida, entrevistas individuales en profundidad y ejercicios guiados de reflexión. Estas estrategias permitieron organizar las ideas, estructurar el relato y garantizar que la expresión escrita se mantuviera fiel al estilo y voz de cada autor.

Una vez elaborados los primeros borradores, se realizaron sesiones colectivas de revisión y validación del texto. Estas sesiones sirvieron no solo para ajustar aspectos formales o aclarar contenidos, sino también para fomentar el sentimiento de pertenencia y corresponsabilidad en la construcción del capítulo. La revisión grupal reforzó el proceso de empoderamiento de los participantes, al reconocer su papel activo como

generadores de conocimiento y no solo como objeto de estudio.

El enfoque metodológico empleado se apoya en la literatura especializada que destaca la relevancia de las metodologías participativas en contextos de diversidad funcional. Autores como Borg y Mayo (2007) subrayan la importancia de incorporar la voz de los colectivos históricamente excluidos en los procesos de investigación social, como vía para democratizar el conocimiento. En esta misma línea, Schalock, Bonham y Verdugo (2008) insisten en la necesidad de generar sistemas de evaluación y planificación centrados en la calidad de vida, incorporando directamente las percepciones de las personas implicadas. Por su parte, Riessman (2008) defiende el valor analítico de los relatos personales como forma de comprender la experiencia humana en contextos sociales concretos.

En síntesis, esta metodología narrativa participativa permitió documentar una experiencia universitaria desde dentro, reconociendo el valor epistemológico de las vivencias del propio alumnado. Además, se alinea con los principios de una educación superior inclusiva, en la que todas las voces sean consideradas legítimas y necesarias para comprender la realidad educativa y transformarla en un sentido más accesible, justo y plural.

3. Lo que hemos descubierto [resultados]

En esta sección se presentan los avances y aprendizajes más significativos logrados por los estudiantes participantes del Programa Universitario en Competencias Sociolaborales. Los contenidos se han construido a partir de sus testimonios, permitiendo así reflejar con fidelidad su punto de vista sobre la evolución personal, académica y profesional experimentada a lo largo del proceso formativo.

Desarrollo de autonomía y responsabilidad personal

Uno de los logros más destacados que han experimentado los estudiantes participantes en el programa ha sido el fortalecimiento significativo de su autonomía personal y la adquisición de un sentido más profundo de responsabilidad en el contexto universitario. A lo largo del proceso formativo, los estudiantes han mostrado una evolución continua y progresiva en áreas fundamentales como la gestión y regulación de sus emociones frente a situaciones que generan estrés o incertidumbre. Han aprendido a organizar mejor sus tiempos y tareas, lo que se refleja en una mejora considerable en su capacidad para planificar actividades, ser puntuales y cumplir con los compromisos adquiridos. Este desarrollo no se limita a lo individual, sino que

también abarca su comportamiento en entornos grupales, donde ahora demuestran un mayor respeto hacia las normas sociales, en especial en lo relativo a los turnos de palabra, y una participación más activa, consciente y reflexiva durante debates, exposiciones y dinámicas colaborativas. La responsabilidad social y académica se manifiesta además en su disposición a colaborar con sus compañeros, asumiendo roles específicos dentro de los trabajos en equipo y mostrando una clara conciencia de la importancia de su contribución para el éxito colectivo.

Adquisición de competencias digitales y comunicativas

Durante el transcurso del programa, los estudiantes han logrado desarrollar habilidades valiosas en el manejo de herramientas digitales que son esenciales tanto en el ámbito académico como en el profesional. Han incorporado al uso cotidiano programas de ofimática como PowerPoint, Word y Excel, que ahora emplean con confianza para elaborar presentaciones, redactar documentos y gestionar datos, respectivamente. Este aprendizaje se ha integrado de manera natural en su rutina de trabajo, lo que facilita la organización y presentación de la información. Más allá de estas herramientas tradicionales, los participantes han explorado también tecnologías emergentes, incluyendo aplicaciones basadas en inteligencia artificial, que les

permiten optimizar la calidad de sus presentaciones y potenciar su capacidad para comunicar ideas de manera clara y efectiva. El dominio de estas herramientas digitales ha repercutido de forma positiva en la estructuración lógica de sus contenidos y en la expresión tanto escrita como oral, lo que contribuye a que su mensaje sea comprendido con mayor facilidad y sus intervenciones resulten más impactantes.

Crecimiento personal y profesional

El programa ha constituido una oportunidad de desarrollo integral para los estudiantes, ya que abarca aspectos personales, sociales y profesionales. Enfrentarse a los retos iniciales, como las dificultades para comprender ciertos contenidos o la inseguridad ante situaciones desconocidas, les ha impulsado a cultivar habilidades como la perseverancia, la creatividad y la capacidad para resolver problemas. Estas competencias, clave para la vida académica y laboral, se han consolidado gracias a la práctica continua y al apoyo recibido. De forma paralela, esta experiencia ha fortalecido su autoconfianza, pues han descubierto que son capaces de superar obstáculos que antes percibían como infranqueables. Este proceso de crecimiento les ha ayudado a definir con mayor claridad sus intereses y motivaciones profesionales, lo que ha favorecido la construcción de proyectos personales y profesionales con metas más concretas y realistas a medio y largo plazo.

Prácticas en entornos laborales reales

Uno de los aspectos más transformadores y enriquecedores del programa ha sido la posibilidad de realizar prácticas en empresas y organizaciones reales, como Pfizer, la Armada Española y Workandlife. Estas experiencias permiten a los estudiantes aplicar los conocimientos y habilidades adquiridos en contextos laborales auténticos, promoviendo un aprendizaje situado que conecta teoría y práctica. El contacto directo con equipos de trabajo diversos les brinda la oportunidad de integrarse en dinámicas profesionales reales, lo que ha incrementado su sentido de utilidad y valoración personal. Esta vivencia ha fortalecido su autoestima y el sentimiento de pertenencia al entorno laboral. Además, han podido desarrollar competencias transversales imprescindibles, como la puntualidad, la capacidad de adaptación a diferentes entornos, la toma de decisiones responsable y la colaboración efectiva con otros profesionales, competencias que resultan clave para su futura inclusión laboral.

Participación en la vida universitaria y relaciones sociales

La implicación activa en la vida universitaria ha tenido un efecto muy positivo en el desarrollo de las habilidades sociales de los estudiantes y en la construcción de redes de apoyo y relaciones interpersonales significativas. Al

inicio del programa, muchos participantes manifestaban dificultades asociadas a la ansiedad social o una baja iniciativa para interactuar con otros compañeros. Sin embargo, gracias a los apoyos estructurados del programa y a la acogida amable y colaborativa de sus compañeros y docentes, han mejorado de forma notable su capacidad para establecer vínculos, trabajar en equipo y participar en actividades colectivas, tanto dentro como fuera del aula. Esta evolución no solo contribuye a su bienestar emocional y social, sino que también facilita su integración y permanencia en el entorno universitario, lo que amplía sus oportunidades de aprendizaje y crecimiento.

Proyección de futuro y definición de metas personales

Por último, una consecuencia directa y muy relevante de la experiencia vivida en el programa es el planteamiento de metas personales y profesionales más definidas, realistas y coherentes con sus intereses y capacidades. La mayoría de los estudiantes expresan ahora un interés renovado y mayor compromiso con la necesidad de continuar formándose en áreas específicas como la informática, el audiovisual o el ámbito empresarial. Asimismo, han adquirido una mayor claridad en cuanto a sus preferencias profesionales y motivaciones personales, lo que les permite diseñar un proyecto de vida que integra sus aspiraciones, fortalezas y

oportunidades, y fomenta una proyección de futuro con sentido y viabilidad.

Figura 1.

Ámbitos de evolución competencial vivida por los estudiantes.

Ámbito	Ejemplo concreto
Autonomía personal	Hablar en público, gestionar emociones, expresar opiniones.
Habilidades sociales	Convivencia con otros estudiantes, trabajo en grupo, participación en debates.
Competencias digitales	Uso de Power Point, Word, Excel, IA...
Experiencia laboral	Prácticas en Pfizer, Armada Española y Workandlife.
Autonocimiento	Reconocimiento de retos personales, deseos de futuro.

Fuente: Elaboración propia.

Estos resultados coinciden con estudios previos realizados en universidades españolas. Por ejemplo, el Programa Promotor de la Universidad Autónoma de Madrid (Rodríguez, Izuzquiza y Cabrera, 2020) muestra que los estudiantes con discapacidad intelectual valoran de forma positiva su experiencia formativa, aunque identifican barreras persistentes relacionadas con el entorno institucional y la accesibilidad. Asimismo, revisiones académicas centradas en la inclusión universitaria en España durante la última década, en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior, subrayan la importancia de promover una cultura institucional inclusiva, la necesidad de formación específica para el profesorado y la implementación de un diseño universal en los entornos formativos (Paz-Maldonado, Calvo Álvarez y Silva-Peña, 2025; Sánchez Alba et al., 2024). Estas investigaciones respaldan la

validez de los hallazgos presentados en este capítulo y refuerzan la recomendación de avanzar hacia modelos educativos inclusivos que aborden de forma integral las barreras sociales, pedagógicas y estructurales.

4. Lo que hemos aprendido [conclusiones]

La participación de estudiantes con discapacidad intelectual en el Programa Universitario en Competencias Sociolaborales de la Universidad Camilo José Cela ha supuesto una experiencia de gran impacto en diversas áreas del desarrollo personal, académico y profesional. Los resultados obtenidos evidencian que estos programas no solo facilitan la adquisición de competencias técnicas y profesionales, sino que también fomentan un crecimiento integral del alumnado, entre los que destaca en especial la mejora en la autonomía, la comunicación interpersonal y la adaptación a diferentes contextos sociales y laborales (Wehman, 2013).

Un aspecto clave de este proceso ha sido la combinación del enfoque inclusivo del programa, el apoyo individualizado brindado por el equipo docente y la oportunidad de realizar prácticas en entornos laborales reales. Esta combinación ha generado espacios de aprendizaje relevantes y adaptados a las necesidades y ritmos particulares de los estudiantes, lo que facilita su incorporación progresiva a una vida adulta más

autónoma y activa. De este modo, se promueve no solo el aprendizaje formal, sino también la adquisición de habilidades sociales y emocionales que resultan imprescindibles para desenvolverse con éxito en escenarios variados.

Los testimonios recogidos reflejan avances concretos en áreas como la regulación emocional, la toma de decisiones, el compromiso en actividades grupales y el manejo de herramientas digitales y comunicativas. Estos progresos deben entenderse no solo como logros personales, sino también como muestras del potencial que tienen los programas inclusivos para transformar el entorno educativo hacia modelos más equitativos y eficaces. Asimismo, estos avances contribuyen a desmontar estereotipos y prejuicios que con frecuencia limitan las expectativas sobre las capacidades de las personas con discapacidad intelectual, lo que favorece una visión más realista y positiva.

Además, los datos cualitativos indican que las universidades pueden y deben evolucionar para convertirse en espacios accesibles para estudiantes con discapacidad intelectual, siempre que se implementen las adecuadas estrategias pedagógicas y organizativas. Esta transformación requiere un enfoque integral que involucre a todos los agentes de la comunidad universitaria, desde las autoridades y el profesorado hasta el personal de apoyo y los propios estudiantes. La creación de una cultura inclusiva implica, por tanto, la revisión de políticas institucionales, la formación

continúa del profesorado en atención a la diversidad y la implementación de apoyos personalizados y flexibles que respondan a las necesidades individuales (Unesco, 2020).

También se observa que la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual aporta beneficios que trascienden su desarrollo individual, al fomentar la cooperación, la sensibilización y el reconocimiento de la diversidad en el conjunto de la comunidad académica. En este sentido, la inclusión debe abordarse como un proceso bidireccional que implica la adaptación institucional y la revisión crítica de prácticas y actitudes para construir un ambiente verdaderamente inclusivo. Esta convivencia enriquece a toda la comunidad universitaria y promueve valores como la empatía, la solidaridad y el respeto mutuo, que son fundamentales para el fortalecimiento del tejido social dentro y fuera de la universidad.

Por último, se recomienda continuar y expandir este tipo de iniciativas en otras instituciones de educación superior, poniendo especial énfasis en la sostenibilidad de los apoyos, la calidad formativa y la conexión con el mercado laboral. Solo mediante estos esfuerzos será posible avanzar hacia un modelo universitario que garantice la participación plena de las personas con discapacidad intelectual en todos los ámbitos de la vida académica, profesional y social. Para lograrlo, es fundamental que las políticas públicas y los recursos asignados acompañen estas transformaciones,

asegurando la continuidad y el impacto duradero de los programas inclusivos (Organización de las Naciones Unidas, 2006).

En definitiva, la experiencia del Programa Universitario en Competencias Sociolaborales de la Universidad Camilo José Cela demuestra que, con las adecuadas condiciones y apoyos, la educación superior puede convertirse en un espacio accesible y enriquecedor para estudiantes con discapacidad intelectual, lo que contribuye a su desarrollo integral y a la construcción de sociedades más justas e inclusivas.

5. Donde lo hemos encontrado [bibliografía]

Avellone, L.; Camden, J.; Taylor, J., y Wehman, P. (2021).

Employment outcomes for students with intellectual disabilities in postsecondary education programs: A scoping review. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 34(3), 223-238. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1325428.pdf>

Borg, C., y Mayo, P. (2007). *Public intellectuals, radical democracy and social movements: A pedagogy of hope for contemporary times*. Peter Lang.

Fundación ONCE. (2024). *Campus de Verano Unidiversidad: Informe de Inclusión y Resultados*. <https://www.fundaciononce.es>

- Instituto Nacional de Estadística. (2022). *Estadísticas sobre personas con discapacidad en España*. <https://www.ine.es>
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>
- Paz-Maldonado, E.; Calvo Álvarez, M. I., y Silva-Peña, I. (2025). Perspectiva del alumnado con discapacidad sobre barreras, facilitadores y mecanismos para la inclusión en la universidad: Una revisión sistemática. *Revista de Investigación Educativa*, 43(1), 1-20. <https://doi.org/10.6018/rie.605401>
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. Sage Publications. [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=0DdzM-vh54UC&oi=fnd&pg=PR7&dq=Riessman,+C.+K.+\(2008\).+Narrative+Methods+for+the+Human+Sciences.+Sage+Publications.&ots=Bb0glH-Rih&sig=dGy-LIPnJCMixTIGGcaIlnwtEkA#v=onepage&q=Riessman%20C%20%C.%20K.%20\(2008\).%20Narrative%20Methods%20for%20the%20Human%20Sciences.%20Sage%20Publications.&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=0DdzM-vh54UC&oi=fnd&pg=PR7&dq=Riessman,+C.+K.+(2008).+Narrative+Methods+for+the+Human+Sciences.+Sage+Publications.&ots=Bb0glH-Rih&sig=dGy-LIPnJCMixTIGGcaIlnwtEkA#v=onepage&q=Riessman%20C%20%C.%20K.%20(2008).%20Narrative%20Methods%20for%20the%20Human%20Sciences.%20Sage%20Publications.&f=false)
- Rodríguez, P.; Izuzquiza, D., y Cabrera, A. (2020). Inclusive education at a Spanish University: The voice of students with intellectual disability. *Disability & Society*, 36(3), 376-398. <https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1745758>
- Sánchez Alba, B.; Gómez Jarabo, I.; Gil Ruiz, P., y Gómez Gómez, M. (2024). Inclusión de estudiantes con discapacidad en la universidad mediante el aprendizaje-

- servicio ecosostenible. *Siglo Cero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 55(2), 87-112. <https://doi.org/10.14201/scero.31676>
- Schalock, R. L.; Bonham, G. S., y Verdugo, M. A. (2008). Conceptualización y medición de la calidad de vida: Implicaciones para la planificación y evaluación de programas en el ámbito de la discapacidad intelectual. *Evaluación y planificación de programas*, 31(2), 181-190. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2008.02.001>
- UNESCO (2020). *Global Education Monitoring Report: Inclusion and Education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>
- Universidad Camilo José Cela (2025). *Programa Universitario en Competencias Sociolaborales*. <https://www.ucjc.edu/programa-universitario/competencias-sociolaborales/>
- United Nations (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities>
- Wehman, P. (2013). *Life beyond the classroom: Transition strategies for young people with disabilities* (5th ed.). Brookes Publishing.

CAPÍTULO 6

Amar, decidir y ser: autonomía en la vida adulta

Adrián Salinas García

Universidad de Alcalá de Henares

Dakota Quintero García

Universidad de Alcalá de Henares

Nerea Salinas García

Universidad de Alcalá de Henares

Ana María Manila

Universidad de Alcalá de Henares

Augusto Jiménez-Fuente

Universidad de Alcalá de Henares

Lo que hemos hecho en pocas palabras [resumen]

Hemos tomado la vida adulta en las personas con discapacidad como enfoque clave para resaltar la importancia de prepararse para una etapa en la que debe predominar la autonomía, el autocuidado y la responsabilidad personal. Se destaca la necesidad de fomentar habilidades que permitan brindar la seguridad de tomar decisiones, cumplir con compromisos y participar de forma activa en la sociedad. Se resalta la importancia de asumir tareas típicas de la edad adulta,

como el manejo del dinero, el cuidado del hogar y la planificación del día a día con una visión futura.

Lograr una vida independiente depende del acceso al empleo como un factor esencial, así como del acceso a formación profesional y la adaptación del entorno laboral. Tener un empleo no solo aporta ingresos y estabilidad económica, sino también sentido de propósito y pertenencia. Las personas con discapacidad tienen derecho a tener una vida independiente, vivir en un entorno donde se respeten las decisiones, se fortalezca su autonomía y el acceso a los apoyos necesarios.

Palabras clave: responsabilidad; autonomía; independencia; empleo.

1. Qué se nos ha ocurrido [introducción]

La vida adulta representa una etapa llena de retos, aprendizajes y nuevas responsabilidades. Para las personas con discapacidad, este proceso no está determinado por sus limitaciones, sino por la integración de sus capacidades, el entorno en el que se desenvuelven y las oportunidades que tienen a su alcance (Shogren y Wehmeyer, 2012). Con los apoyos adecuados y un entorno inclusivo, las personas con discapacidad pueden llevar una vida plena, productiva y significativa. Ser adulto implica tomar decisiones, cuidar

de uno mismo, gestionar recursos, adaptarse al entorno, comunicarse con eficacia y, sobre todo, seguir creciendo personal y profesionalmente.

Ser adulto implica el cuidado integral de uno mismo, tanto en el aspecto emocional como en el físico. También supone la capacidad de gestionar recursos personales y económicos, cubrir necesidades básicas y mantener un entorno doméstico funcional. Actividades como cocinar, limpiar, poner lavadoras, planchar, organizar los espacios del hogar o realizar compras necesarias y fundamentales para el desarrollo de una vida adulta independiente. Estas tareas representan un claro ejemplo de autonomía personal, así como la capacidad de tomar decisiones responsables y velar por el propio bienestar. (Villaescusa, 2022).

En este proceso de aprendizaje y transición hacia la vida adulta, la universidad se posiciona como un espacio clave para el crecimiento personal y la adquisición de habilidades prácticas. Además de ser un entorno académico, es también un espacio donde se configuran proyectos de vida, nuevas expectativas y visiones de futuro. A través de la participación activa en la vida universitaria, los estudiantes desarrollan competencias que favorecen de forma significativa su independencia y amplían su sentido de responsabilidad. (Alwell y Cobb 2009, como se citó en Villaescusa, 2022). En este contexto, las personas adquieren habilidades como la gestión del dinero, la comprensión de conceptos económicos (nóminas, IVA, IRPF, tarjetas de crédito o débito).

Otro de los desafíos más significativos que se presenta es la búsqueda de empleo, la cual genera temor e incertidumbre. El conocimiento de plataformas específicas, así como simulacros de entrevistas de trabajo, favorece la seguridad y autoestima para dichas situaciones futuras. Asimismo, el conocimiento sobre los diferentes tipos de contratos laborales resulta fundamental para identificar, analizar y valorar si las condiciones ofrecidas responden de forma adecuada a las propias expectativas y necesidades. Y en lo que a la independencia económica se refiere, su logro se prolonga, ya que aumenta de modo considerable la inseguridad frente a la consolidación de un proyecto de autonomía personal (Sepúlveda, 2013).

Entre los aprendizajes que se consolidan en esta etapa se encuentran tareas básicas pero esenciales para la vida diaria, como la organización del vestuario, la interpretación de etiquetas de lavado, el uso adecuado de los electrodomésticos y la correcta disposición de alimentos en la despensa, la nevera o el congelador según su tipo. Estos conocimientos, aunque sencillos en apariencia, son necesarios para garantizar un entorno seguro y ordenado en el día a día. Como señalan Liesa y Vived (2010), es fundamental generar espacios que permitan continuar con el proceso de adquisición de conocimientos una vez finalizada la etapa escolar. Estos espacios deben estar normalizados y orientados a facilitar la generalización de los aprendizajes, de manera

que las personas puedan transferir lo aprendido a diversos contextos de su vida cotidiana.

La autodeterminación se encuentra muy condicionada por el entorno y las oportunidades del contexto (Wehmeyer y Garner, 2003), y también por las percepciones, creencias y actitudes de los y las profesionales y de la familia (Shogren y Wehmeyer, 2012). Llevar una vida plena es el derecho a tomar decisiones y a ser lo más independiente posible. Mostrar cómo aprendemos a cuidarnos a nosotros mismos, a buscar trabajo, a manejar el dinero o comunicarnos mejor ayuda a que otras personas, familias, profesionales e instituciones vean que, con apoyo y oportunidades, todo es posible. Compartir estas experiencias permite aprender unos de otros, crear nuevas ideas y seguir construyendo un entorno más inclusivo para todos.

2. Cómo lo hemos hecho [metodología]

A lo largo del curso, la principal metodología aplicada fue el aprendizaje cooperativo como estrategia pedagógica orientada a promocionar la participación activa y la construcción social del aprendizaje de forma cooperativa con la facilitación de la inclusión y el desarrollo de competencias tanto sociales como cognitivas en el alumnado (Correa-Gurtubay y Osses-Sánchez, 2023; Gillies, 2016; Jiménez-Fuente *et al.*, 2023).

La intervención de este método se articuló mediante la constitución de cuatro grupos heterogéneos, cada uno compuesto por cuatro participantes, utilizando diversos criterios, como la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner (1983) y el modelo del cuadrante cerebral de Ned Herrmann (1995).

Estos grupos de aprendizaje cooperativo se mantuvieron a lo largo de cada módulo de formación (trimestral), en función de la adecuación de la dinámica interpersonal y de la eficacia del grupo, con el objeto de generar interdependencia positiva, responsabilidad individual e intercambio entre pares. En el seno de estos grupos pusieron en juego distintos roles funcionales (secretario, portavoz, moderador, supervisor) con cometidos concretos, lo que facilitó la corresponsabilidad y la adquisición de diversas competencias cooperativas (Jiménez-Fuente *et al.*, 2023; Johnson *et al.*, 1999). La rotación sistemática de estos roles impedía comportamientos aglutinadores o inactivos y permitía una dinámica más justa y activa.

Como marco pedagógico de referencia se instauró el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), un enfoque inclusivo que aboga por la obligación de proporcionar múltiples formas de implicación, de representación de la información y de acción y expresión del aprendizaje con el fin de asegurar el acceso facilitado al currículo (Alba Pastor, 2019; Márquez Ordoñez y García Pérez, 2022; Meyer, Rose y Gordon, 2014). Para ello, se diseñaron por parte del profesorado actividades diversas y flexibles en

función de los distintos estilos de aprendizaje, intereses y necesidades del alumnado.

Además, se incluyeron principios del aprendizaje vivencial, en el sentido de que el aprendizaje se forma a través de las experiencias contextualizadas, prácticas y significativas. Este componente permitió la implicación emocional y cognitiva del alumnado, lo que facilitó el aumento de motivación e interpretación profunda del material (Vásquez Montoya *et al.*, 2025). Se concibieron actividades relacionadas con el día a día del estudiante, con lo que el proceso de aprendizaje resultó relevante e integral.

La integración del aprendizaje cooperativo, el DUA y el aprendizaje vivencial creó un entorno participativo, dinámico e inclusivo que promueve la autorregulación, autonomía y aceptación de la diversidad (Daniel Rosillo *et al.*, 2025).

3. Lo que hemos descubierto [resultados]

Contar con el apoyo de personas profesionales y empáticas derriba muchas barreras y limitaciones, tanto en el ámbito académico como en el social. Los jóvenes, por sus experiencias y vivencias, interiorizan que la vida adulta es un camino lleno de retos y obstáculos, pero que con esfuerzo y dedicación es posible alcanzar logros importantes y cumplir sueños.

La diversidad no debe verse como un impedimento para conseguir logros, sino como un impulso para superar desafíos, demostrando que no es imprescindible depender de alguien, sino tenerse a uno mismo. La independencia no significa estar solos, significa tener libertad de elegir, decidir, y también de ayudar a los demás y ser ayudado. Todas las personas (niños, adultos o personas mayores) tienen el derecho y, en ocasiones, la necesidad de pedir apoyo. Pedir ayuda no hace a las personas menos capaces o débiles, sino que muestra la fortaleza que tienen, pues es parte del hecho de vivir con autonomía.

El acceso al mundo laboral todavía tiene muchos vacíos, ya sea durante el periodo de formación en prácticas profesionales, ya sea en la búsqueda activa de empleo. La oferta de prácticas curriculares inclusivas y adaptadas es muy limitada, no solo con respecto a las necesidades de las personas con diversidad, sino también a sus intereses, capacidades y aspiraciones profesionales. En muchos casos, las prácticas no responden a una verdadera integración en entornos laborales diversos, y suelen estar restringidas a áreas muy específicas y poco variadas.

Adentrándonos más en la búsqueda de empleo, se ha de resaltar la falta de visibilidad de las páginas y plataformas específicas de oportunidades laborales para personas con diversidad. Hay diferentes tipos de herramientas, pero no son lo bastante conocidas ni promovidas, ni por instituciones educativas ni por empresas. Esto limita el

alcance de quienes buscan una oportunidad de desarrollo profesional digno y según sus intereses.

Las personas tienen sus propios intereses y talentos diversos; por ello, es fundamental que existan puestos específicos en todos los ámbitos profesionales para personas con diversidad: desde la tecnología, el arte y la administración hasta la educación, la salud o la comunicación. La inclusión real pasa por permitir que cada persona tenga la posibilidad de ser lo que quiere ser, sin ser infravalorada ni limitada por estereotipos.

Se necesita una conexión real entre el sistema educativo, las universidades, los centros de formación y las empresas para trabajar de forma conjunta y crear un ecosistema laboral verdaderamente inclusivo. Esto requiere la formación del personal de recursos humanos, la adaptación de los procesos de selección, ajustes razonables y un cambio de mentalidad que valore la diversidad como una riqueza y no como una excepción.

4. Lo que hemos aprendido [conclusiones]

Contar con el apoyo adecuado transforma límites en oportunidades; el miedo a no saber cómo afrontar ciertas situaciones cotidianas hace que las personas se sientan insuficientes o incapaces, pero eso cambia cuando se cuenta con personas que creen en tu

potencial y muestran su apoyo para enseñar lo que uno puede llegar a ser capaz de hacer.

La vida se divide en etapas, y cada persona las atraviesa a su propio ritmo y adquiere sus propios conocimientos. El desconocimiento de ciertas tareas cotidianas provoca la inseguridad de ser catalogado con una etiqueta específica si se muestra la vulnerabilidad de no saber cómo hacerlo. Durante la experiencia universitaria, se afirma la importancia e influencia del entorno, puesto que estar en la universidad no se reflejaba como una barrera, sino como un medio facilitador del aprendizaje. Profesorado, orientadores y profesionales que no solo enseñan, sino que acompañan y apoyan con empatía y respeto, guían paso a paso y explican de forma clara y adaptada, inculcando hábitos para tener una vida adulta sana y plena. En una persona con discapacidad se observa su éxito académico desde una perspectiva integral de las dimensiones personales, familiares, docentes y de grupo; la interacción de estos elementos permite comprender su influencia en el desarrollo académico, en este caso, en un entorno universitario (Ramírez y Díaz, 2022).

Desarrollarse en un entorno de apoyo y comprensión brinda seguridad en uno mismo, sin provocar estrés ni agobio por ir a un ritmo diferente; hace que cada persona sea el o la protagonista de su vida. En el lugar donde las capacidades son valoradas y las limitaciones no son motivo de exclusión, se demuestra que las limitaciones pueden convertirse en oportunidades si

existe el compromiso real de incluir, enseñar y acompañar. Aceptar la inclusión educativa fortalece las bases para una sociedad que brinde igualdad de oportunidades para todos (Camaño *et al.*, 2019).

Una verdadera inclusión laboral de personas con diversidad no se logra solo creando un puesto aislado o cumpliendo unos requisitos específicos. Se logra cuando se abren todas las puertas, se ofrecen todas las opciones y se reconoce a cada persona como un sujeto con derechos, capacidades y aspiraciones legítimas. Para llegar a este punto, hay que seguir visibilizando las herramientas que hoy en día existen y crear nuevas rutas de acceso, creer y apostar por el talento de las personas en toda su diversidad.

La clave no está solo en lo que uno sabe o no sabe hacer, sino en cómo se enseña, se motiva y se cree en las personas. Lo que antes resultaba imposible hoy puede llegar a formar parte de un estilo de vida. Esto es posible porque alguien se detiene a escuchar y comprender, entendiendo que las personas son capaces de todo lo que ellas quieren; solo necesitan un empujón para conseguirlo. Reconocer las habilidades y capacidades de las personas con discapacidad es esencial para conseguir una plena inclusión en todos los contextos sociales (Atoche-Silva *et al.*, 2021).

Toda esta experiencia es fruto del aprendizaje y de tener una visión clara de que una sociedad verdaderamente inclusiva no es aquella que «tolera» la diferencia, sino

aquella que abraza la diversidad, que adapta sus métodos, que busca caminos nuevos para que todos avancen. Una sociedad inclusiva no da por hecho lo que una persona debe o no debe saber hacer; se toma el tiempo para descubrirlo junto a ella.

5. Donde lo hemos encontrado [bibliografía]

Alba Pastor, C. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje: Un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación educativa*, 6(9), 55-68.

Atoche-Silva, L. A.; Horna-Calderón, V. E.; Miranda, O. M. V., y Chero, M. J. S. (2021). Actitudes hacia personas con discapacidad en estudiantes universitarios. *Revista de la Universidad del Zulia*, 12(33), 209-226. <https://doi.org/10.46925/rdluz.33.15>

Camaño, C. L.; Rodríguez, C. Y.; Rojas, U. T.; Erazo B. G., Fabián, y Pancho C. T. (2019). Estudio de las actitudes de docentes hacia la discapacidad en una universidad ecuatoriana. *Espacios*, 40(39), 1-7 <https://www.revistaespacios.com/a19v40n39/a19v40n39p17.pdf>

Correa-Gurtubay, P., y Osses-Sánchez, N. A. (2023). El aprendizaje cooperativo: Reflexiones para su implementación en aulas inclusivas. *Revista Electrónica Educare*, 27(1), 623-637. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.27-1.14543>

- Daniel Rosillo, J.; Marcelo Chávez, R.; Briggeth García, J., y Bolívar Barragán, G. (2025). Estrategias inclusivas en la enseñanza: Análisis de la eficacia de las adaptaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales. *Revista Pertinencia Académica*, 9(2), 14-27. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15177182>
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The Theory of Multiples Intelligences*. Basic Books.
- Gillies, R. M. (2016). Cooperative Learning: Review of Research and Practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(3). <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n3.3>
- Herrmann, N. (1995). *The Creative Brain*. The Ned Herrmann Group.
- Jiménez-Fuente, A.; Mansilla Fernández, M., y Pérez Serrano, P. (2023). Unidiversidad: un ejemplo de actividades físicas cooperativas inclusivas en alumnado con discapacidad intelectual en la Universidad de Alcalá. En A. Pérez-Pueyo et al. (Eds.), *XII Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas* (pp. 125-129). Universidad de León. <https://hdl.handle.net/10612/17009>
- Johnson, D. W.; Johnson, R. T., y Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.
- Liesa Orús, M., y Vived Conte, E. (2010). Discapacidad, edad adulta y vida independiente. Un estudio de casos. *Educación y diversidad*, 4 (1), 101-124. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3140523>

- Márquez Ordoñez, A., y García Pérez, J. B. (2022). Metodologías activas y Diseño Universal para el Aprendizaje. Influencia de las pautas DUA en el diseño de tareas, actividades o ejercicios de aula. *Journal of Neuroeducation*, 3(1), 109-118. <https://doi.org/10.1344/joned.v3i1.39661>
- Meyer, A.; Rose, D. H., y Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. CAST Professional Publishing.
- Ramírez Morera, M., y Díaz Jiménez, R. M. (2022). Éxito académico de personas con discapacidad en el contexto universitario. Un modelo analítico cualitativo. *América Latina Hoy*, 91, 25-49. <https://doi.org/10.14201/alh.27280>
- Sepúlveda, L. (2013). Juventud como transición: elementos conceptuales y perspectivas de investigación en el tiempo actual. *Última década*, 21(39), 11-39. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4734421>
- Vásquez Montoya, T. M.; Gonzales Cortez, E. X., y Jolay Benites, J. A. (2025). El aprendizaje vivencial y el desarrollo de habilidades sociales en la educación: una revisión sistemática de los últimos cinco años. *Revista InveCom*, 6(1), 1-9. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15624085>
- Villaescusa Peral, M., y Yurrebaso Atutxa, G. (2022). Personas con discapacidad y soledad. Un reto en los procesos de transición a la vida adulta. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 80, 97-116. <https://raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/392650/492538>

Shogren, K. A., y Wehmeyer, M. L. (Eds.). (2012). *Handbook of Adolescent Transition Education for Youth with Disabilities*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203837320>

Wehmeyer, M. L., y Garner, N. W. (2003). The Impact of Personal Characteristics of People with Intellectual and Developmental Disability on Self-determination and Autonomous Functioning. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 16(4), 255-265. <https://doi.org/10.1046/j.1468-3148.2003.00161.x>

CAPÍTULO 7

Sexualidad y discapacidad: la educación sexual como pilar del desarrollo en la vida adulta

María Casellas Villazán

Universidad de Barcelona

Marta Casellas Villazán

Universidad de Barcelona

Max Benet Valera

Universidad de Barcelona

Esther Sánchez Raja

Universidad de Barcelona

María Honrubia Pérez

Universidad de Barcelona

Lo que hemos hecho en pocas palabras [resumen]

Este capítulo presenta una experiencia formativa que vivieron estudiantes de la Universidad de Barcelona en el II Congreso Estatal de Estudiantado Universitario con Discapacidad Intelectual, en la Universidad Camilo José Cela, del 9 al 11 de julio en Madrid, con la exposición enfocada en la sexualidad, abordada desde una perspectiva inclusiva.

La propuesta se basa en la importancia de la educación sexual integral (ESI) como herramienta fundamental para el desarrollo autónomo, saludable y equitativo a lo largo de la vida adulta. Se revisan estudios actuales y propuestas educativas que ayudan a crear contenidos pensados especialmente para personas con discapacidad, respetando su dignidad, sus derechos y valorando la diversidad. La intervención educativa se estructuró en tres fases:

1. Se crearon espacios de diálogo para visibilizar la sexualidad a partir de sus propias experiencias.
2. Se implementaron dinámicas participativas que facilitaron la expresión emocional y el intercambio de inquietudes.
3. Se realizaron diferentes actividades que fomentaron un aprendizaje activo. Al finalizar cada fase, por parte del estudiantado se escribieron las aportaciones y se consensuaron para su posterior redacción.

Resultados y conclusiones

El acceso a contenidos apropiados no solo promueve el conocimiento de los derechos sexuales y reproductivos, sino que también contribuye a una mayor responsabilidad personal y relacional. Además, se ha observado un aumento en la autoestima, la capacidad de comunicación y el bienestar emocional. Una información clara y respetuosa refuerza la autonomía y favorece una vida adulta más segura y consciente de los propios derechos.

Imagen 1.

Grupo del curso 2024-25 de la Universidad de Barcelona



Fuente: Elaboración propia

Palabras clave: educación sexual integral (ESI); discapacidad intelectual; inclusión educativa; aprendizaje participativo.

1. Qué se nos ha ocurrido [introducción]

La sexualidad es una parte esencial de lo que significa ser humano, sin importar nuestras capacidades físicas, intelectuales o sensoriales. Sin embargo, para las personas con discapacidad, esta dimensión a menudo ha sido pasada por alto, lo que ha creado barreras que limitan el desarrollo emocional, afectivo y sexual; que

repercuten en el desarrollo de su personalidad (López, 2006)

Se nos ha ocurrido hablar sobre la sexualidad de las personas con discapacidad intelectual y la importancia de la educación sexual para su vida adulta por la importancia que esta dimensión puede tener en su calidad de vida. Para ello, se han recopilado y redactado las aportaciones realizadas por los tres alumnos que han participado en la mesa «Sexualidad, relaciones de pareja y nuestra vida adulta», y con ellas se pretende enriquecer el análisis desde una perspectiva ética, crítica, empática y multidisciplinar en el II Congreso Estatal de Estudiantado Universitario con Discapacidad Intelectual, celebrado en Madrid del 9 al 11 de julio de 2025.

En la asignatura Gestión de Emociones y Sexualidad, que se impartió en el programa del título propio de inserción laboral de la Universidad de Barcelona con el título de Curso de Experto en Atención a usuarios, ciudadanos y clientes, que forma parte del programa Unidiversidad que coordina Fundación ONCE, se ha reflexionado sobre investigaciones y propuestas pedagógicas que demuestran un fuerte compromiso con la inclusión, el respeto a la diversidad y la promoción de los derechos sexuales y reproductivos a partir de los derechos humanos. Estas contribuciones muestran comprensión del tema y una sensibilidad hacia las barreras sociales y culturales con las que nos enfrentamos a diario las personas con discapacidad en nuestra vida sexual. Este trabajo colectivo no solo refleja el aprendizaje académico

transmitido por nuestras docentes, sino también el desarrollo de una conciencia ética y transformadora.

La sexualidad humana es una experiencia compleja que abarca aspectos biológicos, psicológicos, sociales y culturales. Es una parte integral de la identidad y el bienestar de cada persona. Sin embargo, para las personas con discapacidad, la sexualidad ha sido frecuentemente ignorada, reprimida o vista desde una perspectiva patológica (Gómez, 2017). Esta invisibilidad ha contribuido a la exclusión social y la negación de derechos fundamentales. La educación sexual, que se ha impartido a partir del año 2006, fecha en que se celebra la Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad en la sede de la ONU en Nueva York y que España ratificó en 2007, entiende esta educación como un proceso continuo, integral y adaptado, y se presenta como una herramienta clave para las personas con discapacidad. A través de ella, se fomenta el conocimiento del propio cuerpo, el derecho al placer y al erotismo, el respeto por la diversidad, el desarrollo de relaciones afectivas saludables basadas en la igualdad, el consenso y la negociación, con la prevención de situaciones de riesgo y libre de coacciones y violencia (OMS, 2002).

Este capítulo pretende explorar el papel fundamental que desempeña la educación sexual en el desarrollo de la sexualidad de las personas con discapacidad. Destacamos su influencia en la vida adulta y sugerimos estrategias inclusivas para su correcta integración.

Sexualidad y discapacidad: una realidad invisibilizada

Mitos y estigmas

La sexualidad aún es un tema tabú en muchos contextos, en especial cuando se trata de personas con discapacidad como nosotros. A lo largo de la historia, las personas con discapacidad hemos sido vistas como asexuadas, infantiles o incapaces de sentir deseo sexual. Estos mitos han creado barreras tanto sociales como familiares que limitan nuestro derecho a disfrutar de una sexualidad plena (Milligan y Neufeldt, 2001). La sobreprotección, el temor al abuso y la falta de información han ayudado a perpetuar estas creencias.

La idea errónea de que las personas con discapacidad no tienen interés en la sexualidad o que no deberían practicarla ha sido reforzada por discursos médicos, religiosos y sociales que han promovido la abstinencia, el control e incluso la esterilización forzada en ciertos momentos de la historia. Esta negación de la sexualidad y de la actividad sexual ha tenido un impacto profundo en la autoestima, la autonomía y la calidad de vida de las personas con discapacidad (Sánchez, Honrubia, 2022). La transformación cultural requiere tiempo, compromiso y participación comunitaria, y por ello es necesario promover campañas de sensibilización, formación y diálogo abierto y es fundamental involucrar a medios de comunicación (Bartolomé, 2025), líderes sociales,

organizaciones de personas con discapacidad y a la familia, pilar fundamental de la educación y que tiene un papel relevante en la educación sexual de sus hijos e hijas.

Diversidad de experiencias

La sexualidad en personas con discapacidad es todo menos uniforme, como en las personas sin discapacidad. Cambia dependiendo del tipo de discapacidad que tengamos, ya sea física, intelectual, sensorial o psicosocial, así como del contexto cultural, el acceso a información y el entorno familiar. Por ejemplo, quienes tienen discapacidad intelectual pueden necesitar apoyos específicos para entender conceptos como el consentimiento, la intimidad o la prevención (Cuskelly y Gilmore, 2007).

Además, las personas con discapacidades físicas a menudo se enfrentan a barreras arquitectónicas o médicas que complican la expresión de su sexualidad. Aquellos con discapacidades sensoriales, como la sordera o la ceguera, pueden tener dificultades para acceder a información sexual adecuada, por lo que requieren apoyos específicos y materiales adaptados que solventen estas especificidades. En la actualidad, gracias a profesionales con formación específica en sexualidad y discapacidad, se encuentran a disposición de las personas para su desarrollo sexual saludable. En todos estos casos, es importante reconocer la diversidad de

experiencias y necesidades, evitando caer en generalizaciones o estereotipos (Verdugo, Chalok, 2018).

Educación sexual integral (ESI)

La sexualidad no se limita a tener pareja o relaciones; también abarca nuestras emociones, cómo nos vemos, valoramos, sentimos y cómo cuidamos de nosotros mismos y de los/las demás.

La educación sexual integral, o ESI, es una herramienta valiosa que nos ayuda a comprender aspectos esenciales sobre nuestro cuerpo, nuestras emociones y la manera en que interactuamos con los/las demás. También nos ayuda a conocernos mejor, a respetarnos, a sentir seguridad y a tomar decisiones con confianza.

Nos enseña que la sexualidad es algo natural que nos acompaña a lo largo de la vida, desde la infancia hasta la vejez. No se trata solo de prevenir embarazos, infecciones de transmisión sexual (ITS) y situaciones de riesgo; también nos ayuda a sentirnos bien interiormente y con quienes nos rodean. A través de la ESI aprendemos a conocer nuestro cuerpo, entender cómo es, cómo funciona en relación con la actividad sexual y su desarrollo fisiológico, cómo cambia y cómo podemos cuidarlo de forma adecuada. La ESI nos ayuda a respetar las diferencias, porque hay muchas maneras de ser, amar y sentir, todas válidas y que merecen nuestro respeto, y esto es fundamental a lo largo de nuestra vida. Fomentar

relaciones sanas y respetuosas, aprender a comunicarnos con los demás, establecer límites y tratar a los demás con cariño, identificar lo que no está bien (saber cuándo alguien nos lastima o no nos respeta) y tener la valentía de buscar ayuda es imprescindible para tener una buena calidad de vida (Vizcaíno y Aciego, 2015).

Nuestros derechos sexuales y reproductivos, como comprender que tenemos el derecho a decidir sobre nuestro cuerpo, a decir sí o no, y a exigir respeto, deben ser una constante en nuestra vida. Además, la ESI se adapta a las diferentes edades y necesidades de cada persona. Lo fundamental es que todos entendamos lo que se nos enseña, utilizando un lenguaje accesible, claro, concreto, útil y con ejemplos que nos resulten familiares para entender mejor las relaciones afectivas interpersonales (Posadas, Rodríguez, Iglesias, 2024).

La sexualidad de las personas con discapacidad es la misma que la de las personas que no tienen diagnosticada una discapacidad; la única diferencia es la forma de educar en sexualidad, porque como la discapacidad es muy diversa, con síntomas diferentes que repercuten en la actividad sexual y que también son diversos, es fundamental que se adecue y adapte a cada discapacidad y persona en concreto para que, según la intensidad de la afectación, se eduque de forma óptima a todas las personas. No obstante, es fundamental que los mensajes que se envían sean directos, claros, en lenguaje universal y de fácil comprensión para todas las personas. Tener claras estas ideas facilita la educación

sexual y de esta forma se consigue entender, aunque la sexualidad sea la misma, cómo la forma de actuar puede ser muy diferente según los casos y discapacidades. Esto no significa sexualidades diferentes, sino manifestaciones diversas igual de válidas y gratificantes (Calvo, 2021).

El papel de profesionales y familia

Las personas profesionales de la salud, de la psicología, educación, trabajo social, mentorías, monitoras y monitores necesitan una formación específica para abordar la sexualidad de las personas con discapacidad. Por otro lado, se debe apoyar a la familia y mantenerla informada del valor de la educación sexual integral de sus hijas e hijos en el proceso de desmitificación y apertura al diálogo (Barragán *et al.*, 2020).

La participación de la familia es fundamental para crear entornos seguros, afectivos y respetuosos. Sin embargo, también es crucial trabajar con sus miembros para superar prejuicios, temores y resistencias. La educación sexual no debería verse como una amenaza para las personas con discapacidad, sino como una oportunidad para fortalecer lazos, promover el bienestar y ayudar a protegernos (Navarro y Hernández, 2012).

La educación sexual brinda a las personas con discapacidad la oportunidad de tomar decisiones informadas sobre su cuerpo, sus relaciones y su vida

emocional. Esto no solo refuerza nuestra autonomía, sino que también disminuye la dependencia de otros (Gómez, 2017). La autonomía sexual abarca el derecho a elegir con quién relacionarse, cómo mostrar afecto, cuando mostrarlo, qué prácticas sexuales llevar a cabo en diferentes situaciones y cómo cuidarse. Además, incluye la necesidad de identificar relaciones tóxicas que perjudican la salud sexual, el derecho a rechazar relaciones no deseadas, a establecer límites y a ejercer el consentimiento de manera libre y consciente.

2. Cómo lo hemos hecho [metodología]

En las clases de educación sexual, las profesoras emplean diversas estrategias para que el aprendizaje sea óptimo, competencial, cercano y divertido. De esta manera, todos y todas podemos conocer mejor nuestro cuerpo, nuestras emociones y cómo nos relacionamos con respeto (Honrubia y Sánchez, 2019).

- Hablar en grupo sobre los contenidos que se iban a desarrollar en las presentaciones (conversar, intervenir y compartir ideas de manera individual y respetuosa con las personas del grupo) nos ayudó a escuchar a los demás, respetar sus opiniones, aprender todos/as juntos/as y elaborar en común los contenidos.
- Con respecto a las intervenciones que se realizaron a partir de «Jugar para aprender», se tuvo muy presente

- que los juegos y las actividades dinámicas nos permiten comprender mejor cómo es y cómo funciona nuestro cuerpo, cómo expresar nuestras emociones y cómo actuar en diferentes situaciones. Para ello se practicaron diversas actividades, como el juego de la ruleta, donde cada uno daba una vuelta a la ruleta y tenía que explicar la situación que aparecía y qué le hacía sentir para exponer en la intervención.
- Se trabajó durante la elaboración de los contenidos, pues es fundamental preguntar lo que no entendemos. Este ejercicio ha servido para afrontar las preguntas que el estudiantado que se encontraba en el congreso formuló durante la intervención. Es importante que se integre con naturalidad el hecho de hablar de sexualidad con la premisa aprendida de que lo que se habla en clase de sexualidad se queda allí y eso ayuda a preguntar lo que queremos y tener el aplomo para responder cuestiones que se planteen en público y contar con las profesoras expertas que han explicado los contenidos de forma que nos ayuda mucho a perder ese miedo. No hay preguntas «tontas», todas son bienvenidas y son el resultado de dudas o desconocimiento que hay que despejar y abordar.
 - Se trabajó intensamente en el respeto a todas las personas. Aprendimos que cada persona es única y especial, y que nadie debe ser tratado/a mal por ser como es o por lo que siente. Esta formación fue fundamental a la hora de dar respuesta a las preguntas formuladas durante las exposiciones.

- Las dinámicas educativas que se utilizaron nos ayudaron a mostrar las actividades y nos llevaron a entender mejor los temas que teníamos que desarrollar y exponer. Presentar las actividades y los juegos, que nos han hecho aprender más y mejor de forma divertida, nos lo ha facilitado mucho. Por ejemplo, hemos realizado maquetas para aprender a conocer cómo es el cuerpo y su funcionamiento, hemos jugado para saber qué situaciones son correctas o no.
- Era importante resaltar que tenemos que conocer nuestros derechos. Para nosotros/as, es fundamental transmitir que es esencial saber que tenemos derecho a expresar lo que sentimos, a pedir ayuda y a tomar decisiones sobre nuestro cuerpo.
- Una de las cosas que más nos cuestan, porque siempre hemos tenido que obedecer a las personas que nos cuidan y a las personas adultas con las que tenemos relación, es identificar situaciones que son perjudiciales para nosotros/as y en ese caso aprender a decir que no. Cuando no queremos tener relaciones sexuales, cuando no nos gusta que nos toquen, o quien no nos gusta, en estos casos debemos saber que está bien decir que no. Hacerlo con firmeza y sin miedo nos ayuda a cuidarnos.
- Se planteó también que en las intervenciones se tendría que hablar de emociones. Se expusieron materiales que nos han ayudado a identificar emociones distintas sin tener que hablar, que nos ayudan a explicar cómo nos sentimos, cómo expresar

nuestras emociones y cómo respetar lo que sienten los/as demás.

- Se planteó además la necesidad de exponer la importancia de cuidarnos entre todos/as. La educación sexual también trata de construir relaciones basadas en el respeto, el cariño y el cuidado, sin violencia ni imposiciones.

Con todos estos apartados se elaboraron las exposiciones en las que se pretendía dar información sobre lo que habíamos aprendido y cómo lo habíamos hecho. A partir de este tipo de enseñanza, las profesoras han conseguido que cada estudiante, sin importar su estilo de aprendizaje, entienda, participe y se sienta seguro y segura. Hemos aprendido en un ambiente de confianza, respeto y libertad para expresar nuestras ideas.

3. Lo que hemos descubierto [resultados]

Tras implementar talleres y espacios formativos centrados en la educación sexual integral (ESI), hemos visto resultados realmente significativos. Esta experiencia nos ha brindado la oportunidad de descubrir, sentir y expresar ideas que antes estaban ocultas o reprimidas. A través de dinámicas participativas, conversaciones grupales y actividades inclusivas, hemos logrado:

- Compartir opiniones sobre la sexualidad con total libertad, sin juicios ni miedos.
- Reconocer que todas las personas tienen derecho a recibir educación sexual, sin importar su género, edad o situación personal.
- Entender que tener deseos, dudas y preguntas es completamente normal, y que hablar de ello es una forma de cuidarse.
- Descubrir que el amor y el disfrute son parte de la experiencia personal, no algo reservado para otros/as.
- Sentir que nuestras opiniones importan, y que ser escuchados y escuchadas genera confianza.
- Aprender a establecer límites, sabiendo que nadie tiene derecho a tocar sin permiso.
- Identificar nuestros derechos y tomar decisiones sobre nuestro cuerpo y emociones.
- La ESI no solo proporciona información, sino que también transforma la manera en que las personas nos vemos a nosotras mismas y nos relacionamos.
- Tenemos mayor autoestima, nos sentimos más seguros y seguras, valorados y valoradas y con más confianza.
- Tener más información nos ayuda a comprender mejor cómo funciona nuestro cuerpo, qué derechos tenemos y cómo vivir nuestra sexualidad de manera libre.
- Esto nos ayuda a tener mayor confianza para expresarnos y hablar de lo que sentimos, deseamos o necesitamos, sin miedo ni vergüenza. Al sentir que se

nos escucha y se nos respeta, nuestra salud mental y emocional mejora.

Con todo lo que hemos aprendido y cómo lo hemos hecho, se puede deducir que así aparecen y se integran los cambios en nosotros/as y que también se notan en la sociedad. La ESI también deja una huella en el entorno y provoca cambios positivos y duraderos en las personas que se encuentran cerca de las que reciben educación sexual integral. Se reducen los estigmas y los prejuicios, se rompen ideas erróneas sobre la sexualidad de las personas con discapacidad y de esta forma se promueve una visión más abierta e inclusiva.

4. Lo que hemos aprendido [conclusiones]

Después de haber recibido educación sexual en el curso de la universidad y de integrar todos los conocimientos en nuestra vida adulta para ejercer nuestros derechos sexuales y reproductivos en toda su plenitud, las conclusiones que entre todos/as hemos consensuado y queremos destacar porque fueron expuestas en nuestra intervención en la Mesa del Congreso son las siguientes:

1. La sexualidad es una dimensión esencial del ser humano, y su reconocimiento en las personas con discapacidad es un acto de justicia, inclusión y respeto que debemos defender para vivir de forma plena nuestra vida adulta.

2. La educación sexual integral, adaptada a nuestras necesidades, intereses, aptitudes y actitudes, nos permite desarrollar autonomía como personas adultas de pleno derecho, prevenir riesgos y conductas no satisfactorias ni saludables, construir relaciones afectivas saludables basadas en la igualdad, el respeto y su negociación, y participar de forma activa en la sociedad.
3. Es responsabilidad de toda la sociedad, profesionales, familia, instituciones y gobiernos garantizar que este derecho sea ejercido sin discriminación ni exclusión y para ello tenemos el respaldo de la Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad y de las normas y reglamentos que de ella derivan.
4. La educación sexual integral no solo informa: transforma la vida, crea vínculos sanos y construye una sociedad más empática, igualitaria y consciente. Su presencia en espacios educativos es una apuesta por el bienestar de todas las personas.
5. Darnos la posibilidad de expresarnos con libertad sobre sexualidad en un foro científico como el Congreso y aportar nuestros conocimientos, reflexiones y aprendizajes adquiridos a lo largo de este año y poder compartirlo con nuestros compañeros y compañeras de otras universidades es una oportunidad que hemos disfrutado mucho y que esperamos que sea el principio para que en todos los niveles educativos se implante la educación sexual y se pueda exponer en futuras reuniones de estudiantes con discapacidad intelectual.

Queremos acabar el capítulo con la siguiente reflexión:

Estar informados e informadas sobre sexualidad nos ayuda a vivir nuestra vida adulta con seguridad, autonomía y confianza.

5. Donde lo hemos encontrado [bibliografía]

Barragán, M.; Sánchez, M., y López, A. (2020). *Sexualidad y discapacidad: Una propuesta educativa inclusiva*. Editorial Síntesis.

Bartolomé, A. (2024, julio 10). Esther Sánchez, experta en educación sexual: «A las personas con discapacidad se le niega el derecho a una sexualidad digna». *20minutos*. <https://www.20minutos.es/noticia/5729426/0/esther-sanchez-experta-educacion-sexual-las-personas-con-discapacidad-se-les-niega-derecho-una-sexualidad-digna/>

Calvo, S. (2021). Educación sexual con enfoque de género en el currículo de la educación obligatoria en España: avances y situación actual. *Educatio Siglo XXI*, 39(1), 281-304. <https://doi.org/10.6018/educatio.469281>

Cuskelly, M., y Gilmore, L. (2007). Attitudes to sexuality questionnaire (individuals with an intellectual disability): Scale development and community norms. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 20(2), 174-180.

- Cómez, A. (2017). *Educación sexual y discapacidad: Una mirada desde los derechos humanos*. Universidad Nacional de Colombia.
- Honrubia, M; Sánchez, E.; Romeo M.; Barbancho, F., y Yepes-Baldó, M. (2022). La educación sexual como derecho de las personas con discapacidad, ejemplo de experiencia educativa en sexualidad desarrollada en un título universitario propio. *Anales de derecho y discapacidad*, 7, Año VII, 335-345.
- Honrubia Pérez, M., y Sánchez Raja, E. (2019). Sexualidad y afectividad en jóvenes con discapacidad/diversidad funcional. *Revista de Estudios de Juventud*, 123, 61-76.
- López Sánchez, F. (2011). *Guía para el desarrollo de la afectividad y la sexualidad de las personas con discapacidad intelectual*. Junta de Castilla y León, Consejería de Familia e Igualdad de Oportunidades, Gerencia de Servicios Sociales. <https://serviciosociales.jcyl.es/web/jcyl/ServiciosSociales/es/Plantilla100Detalle/1284375053129/41/1284190278266/Redaccion>
- McDaniels, B., y Fleming, A. (2016). Sexuality education and intellectual disability: Time to address the challenge. *Sexuality and Disability*, 34(2), 215-225.
- Milligan, M. S., y Neufeldt, A. H. (2001). The myth of asexuality: A survey of social and empirical evidence. *Sexuality and Disability*, 19(2), 91-109.

- Navarro, N. Z., y Hernández, A. I. (2012). Influencia de las actitudes de los padres ante la educación sexual y la discapacidad intelectual. *Psicología y Salud*, 22(2), 195-203. <https://doi.org/10.25009/pys.v22i2.544>
- Organización Mundial de la Salud. (2002). Defining sexual health: Report of a technical consultation on sexual health, 28-31 January 2002, Geneva. https://www.who.int/reproductivehealth/publications/sexual_health/defining_sexual_health.pdf
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Naciones Unidas. https://www.ohchr.org/sites/default/files/crpd_SP.pdf [ohchr.org]
- Posada-Corrales, J.A.; Rodríguez-Martín, A., e Iglesias-García, M.T. (2024). Afectividad y sexualidad en las personas con discapacidad intelectual. Estado de la cuestión. *Revista de Educación Inclusiva*, 17, (1), 315-337.
- Sánchez, E.; Honrubia, M., y Chacón, M.D. (2005). *Guía básica de Educación afectivo-sexual para personas con discapacidad visual*. Ediciones de la Universidad de Barcelona.
- Sánchez, E.; Honrubia, M.; Ponsa, M., y Granados, Z. (2024). *Guía Básica de educación sexual en lectura fácil*. Fundación La Caixa.
- UNESCO. (2018). *International technical guidance on sexuality education: An evidence-informed approach* (Revised

edition). United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260770> <https://doi.org/10.54675/UQRM6395>

Vizcaíno, L. y Aciego, R. (2015). Valoración de una experiencia de educación afectivo-sexual para personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 46(4), 45-58. <https://doi.org/10.14201/scero20154644558>

CAPÍTULO 8

Sexualidad y afectividad en la vida adulta de personas con discapacidad intelectual: una experiencia contada por sus protagonistas

Eva Acedo Juan

Universidad Pablo de Olavide de Sevilla

Francisco Vitaly Morillas Quesada

Universidad Pablo de Olavide de Sevilla

Lucía Morano Castro

Universidad Pablo de Olavide de Sevilla

Mario Jesús Salomón Escobar

Universidad Pablo de Olavide de Sevilla

Ana María Segura Rodríguez

Universidad Pablo de Olavide de Sevilla

Lo que hemos hecho en pocas palabras [resumen]

Este capítulo recoge la experiencia de un grupo de personas adultas con discapacidad intelectual que decidimos hablar sobre nuestra sexualidad y nuestras emociones.

Durante mucho tiempo, de este tema no se ha hablado, o se ha hablado muy poco.

Queríamos romper con ese silencio y contar nuestra historia en primera persona.

La sexualidad y las emociones forman parte de la vida de todas las personas.

Cuando hablamos de afectividad, nos referimos a los sentimientos, al cariño y al amor.

Son aspectos importantes que influyen en cómo nos relacionamos con los demás.

En las personas con discapacidad intelectual, la sexualidad y las emociones también están presentes.

Sin embargo, muchas veces no se reconocen de la misma manera.

Todavía existen ideas equivocadas o estereotipos.

Por ejemplo, algunas personas creen que no tenemos deseo o que siempre necesitamos ayuda.

También nos encontramos con barreras.

A veces nos infantilizan, nos tratan como si fuéramos niñas o niños.

Otras veces nos controlan demasiado.

Esto hace que sintamos que no confían en nosotras y nosotros.

Por eso, es importante hablar de estos temas.

Queremos que se respete nuestro derecho a sentir, a amar y a decidir. Nuestro cuerpo y nuestras emociones son nuestros.

La educación sexual debe darnos información clara, para poder elegir libremente.

Decidir libremente se llama consentimiento: decir sí o no cuando queremos o no queremos algo.

Para preparar este capítulo creamos un grupo focal con siete personas con discapacidad intelectual.

En ese encuentro compartimos nuestras vivencias, deseos, barreras y aprendizajes.

Después participamos en un congreso, donde expusimos nuestras reflexiones y recibimos preguntas y comentarios.

Más tarde hicimos entrevistas individuales para seguir pensando en el tema.

Con toda esta información, escribimos este capítulo con nuestra propia voz.

Palabras clave: discapacidad intelectual; sexualidad; emociones; derechos; consentimiento; autonomía.

1. Qué se nos ha ocurrido [introducción]

Hablar de sexualidad y de afectividad siempre ha sido difícil para muchas personas.

Para quienes tenemos una discapacidad intelectual, todavía más.

Durante años, estos temas han sido escondidos o tratados como tabú (algo de lo que no se habla).

Muchas veces, otras personas han decidido por nosotras y nosotros.

En lugar de escucharnos, nos han protegido en exceso.

Como si no tuviéramos derecho a sentir, a amar, a equivocarnos o a elegir cómo vivir nuestra intimidad.

Sin embargo, la sexualidad es una parte natural de la vida y no significa solo tener relaciones sexuales (Honrubia Pérez y Sánchez Raja, 2019).

También es sentir cariño, tener vínculos, conocer nuestro cuerpo, expresar lo que queremos y lo que no queremos.

Como cualquier otra persona, también sentimos deseo, afecto, curiosidad y la necesidad de ser respetadas y respetados.

Pero muchas veces nos han hecho sentir que eso estaba mal o que no nos correspondía.

Queríamos romper ese silencio y decir lo que pensamos.

Queríamos hablar en voz alta de lo que vivimos, lo que nos duele, lo que deseamos y lo que nos hace sentir bien.

Por eso nació este trabajo.

Nos cansamos de que otras personas hablen por nosotras y nosotros.

No queremos que se decida sobre nuestra vida sin preguntarnos.

Creemos que nuestra experiencia puede ayudar a otras personas en la misma situación.

También creemos que hablar de sexualidad es hablar de derechos.

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (un acuerdo internacional de la ONU) reconoce nuestro derecho a decidir sobre nuestra vida, a formar una familia, a vivir de forma autónoma y a participar en la sociedad.

La sexualidad y la afectividad son parte de todo eso.

Son parte de nuestra dignidad, nuestro bienestar y nuestra libertad.

Este capítulo recoge lo que vivimos a partir de un grupo focal (una reunión para hablar entre iguales con respeto).

Nos reunimos para hablar con sinceridad y escucharnos con atención.

Aquí contamos lo que pensamos, lo que hemos descubierto y lo que pedimos a la familia, a los profesionales y a la sociedad.

Es nuestra voz, sin filtros ni intermediarios.

La compartimos con orgullo.

2. Cómo lo hemos hecho [metodología]

Este capítulo se construyó a partir de nuestras propias voces. Queríamos hablar de sexualidad y de las emociones, el cariño y el amor en la vida adulta de las personas con discapacidad intelectual. Para hacerlo, diseñamos un proceso de investigación sencillo, respetuoso y en el que todas las personas pudimos participar.

- Un grupo de diálogo (una reunión entre iguales para compartir experiencias).
- Un cuestionario escrito en lectura fácil, con preguntas abiertas para responder de manera individual y a nuestro ritmo.

De esta manera recogimos tanto lo que se decía en común como lo que cada persona quiso expresar de forma privada.

El grupo de diálogo

Nos reunimos en un espacio cómodo y accesible. Las sillas estaban colocadas en círculo para que todas y todos pudiéramos vernos y hablar con confianza.

- Escuchar con respeto y sin interrumpir.
- No obligar a nadie a hablar.
- Guardar en privado lo que se compartiera.
- Hablar desde la propia experiencia, sin juzgar a las demás personas.

El grupo fue acompañado por dos personas de confianza que ayudaron a organizar la conversación y a que todo fuera más fácil. No nos dijeron qué teníamos que decir ni hicieron preguntas cerradas. En lugar de eso, propusieron temas para reflexionar, como:

- ¿Qué significa para ti la sexualidad?
- ¿Qué has aprendido sobre las emociones, el cariño y el amor?
- ¿Te sientes libre para amar y decidir?
- ¿Has tenido oportunidades de hablar de esto antes?

La conversación duró alrededor de hora y media. Algunas personas hablaron desde el principio, otras esperaron más tiempo hasta sentirse seguras. Hubo momentos de risa, emoción y también de dolor. Muchas veces escuchamos frases como «nunca lo había contado» o «me alegra saber que no soy la única persona que ha sentido esto».

Este espacio nos permitió comprobar que hablar de sexualidad de forma abierta y respetuosa es posible y necesario. Además, nos ayudó a sentirnos escuchadas y escuchados, a reconocer que nuestras experiencias son valiosas y a aprender juntas y juntos.

El cuestionario escrito

Para complementar el grupo de diálogo, preparamos un cuestionario. El cuestionario estaba escrito en lectura fácil, con frases cortas y vocabulario claro. Así, cada persona pudo responder con sus propias palabras, sin prisa y de manera voluntaria.

Algunas de las preguntas fueron las que se presentan en la figura 1.

El cuestionario nos permitió recoger ideas que a veces no se dicen en voz alta en un grupo, pero que aparecen en la escritura individual. Por ejemplo:

- Varias personas señalaron la importancia de hablar de sexualidad desde la infancia para prevenir abusos.
- Otras insistieron en que la sexualidad debe vivirse con respeto, amor y cuidado mutuo.
- También se repitió la idea de que todas las personas somos iguales y tenemos derecho a amar y ser amadas.

Gracias al cuestionario, pudimos complementar las vivencias compartidas en el grupo y obtener una mirada más completa.

Figura 1.

Preguntas que guiaron la recogida de información



Fuente: Elaboración propia

Una forma de trabajo participativa

Organizamos este trabajo de manera participativa. Esto significa que no fuimos solo personas que respondían a preguntas, sino también protagonistas en la construcción del contenido.

- El texto recoge nuestras palabras, no lo que puedan pensar los demás.
- Se respetaron nuestros tiempos y formas de expresarnos, ya fuera en diálogo o por escrito.
- Cada aportación fue valorada, sin que nadie nos dijera lo que debíamos responder.

De esta manera, logramos que el texto no hablara sobre las personas con discapacidad intelectual, sino con sus voces.

- Todas las personas participantes dimos nuestro consentimiento (es decir, aceptamos libremente después de que nos explicaran el objetivo del trabajo).
- La participación fue voluntaria, nadie estuvo obligado ni obligada.
- Se garantizó la privacidad: lo que se compartió en el grupo no se contó fuera sin permiso.

Estas reglas fueron fundamentales para que todas las personas se sintieran seguras y pudieran expresarse con libertad.

- El grupo de diálogo permitió crear confianza, escuchar distintas experiencias y sentirnos acompañadas y acompañados.
- El cuestionario escrito dio espacio para reflexionar en privado y expresar cosas que quizá no se habrían compartido en voz alta.
- Juntos ofrecieron una mirada más completa.

Resumen de la metodología

En pocas palabras:

- Hicimos un grupo de diálogo en círculo, con normas de respeto, donde cada persona habló desde su experiencia.
- Pasamos un cuestionario escrito en lectura fácil, con preguntas abiertas para contestar a solas y sin prisa.
- Trabajamos de forma participativa, poniendo en el centro nuestras voces.
- Respetamos reglas éticas de consentimiento, privacidad y confidencialidad (la información no se puede dar sin nuestro permiso).
- Combinamos diálogo y escritura para obtener una visión más completa.

Así conseguimos una metodología sencilla, clara y respetuosa, que permitió a cada persona aportar lo que quiso y construir juntas y juntos este capítulo.

3. Lo que hemos descubierto [resultados]

Lo que aprendimos juntas y juntos

Hablar de sexualidad y de las emociones, el cariño y el amor fue una experiencia nueva y muy importante. Al principio había vergüenza, miedo o silencio. Muchas personas nunca habían podido hablar de este tema con libertad. Pero al compartir nuestras experiencias sentimos alivio, confianza y fuerza.

Me sentí más libre después de hablarlo, como si me quitara un peso.

Descubrimos varias cosas

- No estamos solas ni solos: lo que sentimos también lo sienten otras personas.
- Tenemos claro que las relaciones deben ser libres, cuidadas y con respeto.
- Necesitamos espacios donde hablar sin miedo y sin juicios.
- La sexualidad no es un tema prohibido: es parte de nuestra vida como lo es para cualquier persona.

Derechos que reconocemos

Durante el diálogo y en los cuestionarios, repetimos varias veces que tenemos derechos en relación con la sexualidad. Lo decimos con frases claras:

El sexo es cosa de dos, no de una sola persona.

Hay que hacerlo cuando uno quiere, no cuando te lo imponen.

Reconocimos como nuestros algunos derechos en los que a veces no habíamos pensado:

- Derecho a decidir. Poder decir sí o no libremente.
- Derecho a recibir información clara. Que nos expliquen con palabras sencillas lo que necesitamos saber.
- Derecho a sentir y expresar. Enamorarnos, tener deseo, hablar de lo que sentimos sin vergüenza.
- Derecho a equivocarnos y aprender. Como cualquier persona, podemos probar, fallar y volver a empezar.
- Derecho a la intimidad. Tener espacios propios, sin control excesivo de la familia o los profesionales.
- Derecho a ser respetadas y respetados. Que no nos traten como niñas o niños, sino como personas adultas.

Queremos que estos mensajes lleguen a la familia, los y las profesionales y la sociedad en general.

Barreras que debemos superar

También descubrimos obstáculos que aún tenemos.

- Falta de educación sexual. Muchas personas nunca recibimos formación. Algunas solo escuchamos frases como «ten cuidado» sin ninguna explicación.
- Silencio en la familia. Hablar de sexualidad en casa todavía es un tabú (un tema prohibido).
- Exceso de control. Padres, madres o profesionales revisan móviles, limitan salidas o deciden con quién podemos relacionarnos.
- Mitos y estereotipos. Creer que no sentimos deseo, que no podemos enamorarnos o que no sabemos cuidar de otra persona.
- Miedo al rechazo. Muchas veces nos dicen frases como «quién va a querer estar contigo», lo que duele y deja huella.

Estas barreras no nos permiten vivir con libertad y generan inseguridad.

Lo que pedimos para el futuro

Después de este trabajo tenemos más claro qué necesitamos para avanzar:

- Educación afectivo-sexual desde la infancia. Aprender desde pequeñas y pequeños para saber reconocer lo que está bien y lo que no.

- Información accesible. Materiales en lectura fácil, explicaciones con ejemplos y apoyo cuando lo pidamos.
- Espacios seguros. Lugares donde podamos hablar de sexualidad sin miedo ni juicios.
- Acompañamiento respetuoso. Familia y profesionales que escuchen, orienten y confíen, sin controlar en exceso.
- Oportunidades reales de pareja y vida independiente. Apoyo para salir, tener relaciones y, si lo decidimos, formar una familia.

La importancia de hablar entre iguales

Fue muy positivo descubrir que podemos aprender mucho hablando entre personas con discapacidad intelectual. Compartir nuestras experiencias nos hizo sentir más cómodas y cómodos. Una persona dijo:

Es bonito hablar de esto con gente que te entiende.

Ahora sabemos que el apoyo entre iguales nos da confianza y nos muestra que no estamos solos. También nos enseña que la educación sexual no siempre tiene que venir solo de profesionales: puede construirse desde nuestras propias vivencias, escuchándonos unas a otras.

Cambios en nuestra forma de pensar

Al terminar, sentimos que nuestra visión de la sexualidad había cambiado:

- Pasamos de la vergüenza al orgullo de poder hablar.
- Dejamos de ver la sexualidad como algo prohibido para entenderla como parte natural de la vida.
- Aprendimos que ser escuchadas y escuchados aumenta nuestra confianza y autoestima.
- Confirmamos que, cuando se nos trata como personas adultas, crecemos en autonomía (es decir, en la capacidad de decidir por nosotras y nosotros mismos).

Una persona lo resumió con una frase sencilla:

Sentí que por primera vez mi palabra importaba.

Mensajes finales

Queremos dejar mensajes claros a distintos grupos de personas.

- Escúchenos sin juzgar.
- Acompañénnos con respeto.
- Confíen en que somos capaces de decidir.
- No nos controlen tanto, ni nos hagan sentir que no valemós.

A otras personas con discapacidad intelectual:

- No tengas miedo de hablar ni de preguntar.

- Tu cuerpo es tuyo y tus emociones también.
- No estás sola ni solo: lo que sientes es importante y compartido por más personas.

A la sociedad en general:

- Reconozcan que la sexualidad también es parte de nuestra vida.
- Dejen de mirarnos solo desde la discapacidad y vean también nuestros deseos, derechos y sueños.

Una imagen de lo que sentimos

Para cerrar esta parte, creamos una nube de palabras con los términos más repetidos durante la conversación. Las palabras más grandes son las que más veces dijimos. Esta imagen refleja lo que de verdad importa para nosotras y nosotros.

Figura 2.

Nube de palabras.



Fuente: Elaboración propia.

Esta imagen muestra las palabras que más veces pronunciamos en el grupo cuando hablamos de sexualidad y emociones.

Las palabras más grandes son las que repetimos con más frecuencia, como amor, respeto, pareja o familia.

Esto refleja lo que es más importante para nosotras y nosotros.

4. Qué pensamos ahora (conclusiones)

Al terminar este proyecto sentimos que algo ha cambiado en nosotras y nosotros. Antes había silencio, miedo o desconocimiento. Ahora hemos comprobado que hablar de sexualidad y de las emociones es posible, necesario y positivo. Compartir experiencias nos dio confianza y nos recordó que también tenemos derechos, igual que cualquier persona sin discapacidad.

La importancia de reconocer nuestros derechos

Hoy tenemos más claro que la sexualidad y la afectividad forman parte de la vida de todas las personas, también de quienes tenemos una discapacidad intelectual.

- Tenemos derecho a sentir, a amar y a decidir.
- Tenemos derecho a recibir información clara y comprensible.

- Tenemos derecho a equivocarnos y aprender, como cualquier otra persona.
- Tenemos derecho a que se respete nuestra intimidad y nuestras decisiones.

Cuando estos derechos se limitan o se niegan, nuestra vida queda incompleta.

Las consecuencias del desconocimiento

Durante el grupo vimos que muchas de nuestras dificultades vienen del desconocimiento. No haber recibido educación sexual nos ha hecho más vulnerables. Varias personas contaron que aprendieron solas, en silencio o por internet, sin saber si lo que encontraban era correcto. Otras dijeron que nunca habían hablado de estos temas en casa ni en el colegio.

Pensamos que, si nos formamos, evitaremos muchos miedos, dudas y errores. Nos ayudaría a vivir la sexualidad de manera plena.

La necesidad de empezar desde pequeños

Creemos que todo sería más sencillo si la educación sexual empezara desde la infancia. Igual que aprendemos matemáticas o historia, deberíamos aprender a conocer nuestro cuerpo, a respetar a los demás, a cuidar nuestras relaciones y a decidir con libertad.

- Prevenir abusos, porque sabemos reconocer cuándo algo no está bien.
- Tomar decisiones seguras, porque tenemos información clara.
- Expresar emociones sin miedo, porque aprendemos que sentir no es algo prohibido.

Educar desde pequeños y pequeñas no significa hablar solo de sexo, sino de respeto, confianza, intimidad y cariño.

El papel de la familia y los profesionales

No podemos avanzar sin el apoyo de nuestra familia y de los profesionales que nos acompañan. A veces hemos sentido silencio, sobreprotección o control excesivo. Eso nos hace dudar de nuestras capacidades y nos limita.

Cuando nos tratan como personas adultas, con dignidad y autonomía (es decir, con la capacidad de decidir por nosotras mismas), crecemos en confianza y autoestima.

Más espacios de diálogo

Este proyecto nos demostró que los espacios de diálogo son muy necesarios. Descubrimos que compartir lo que vivimos no solo ayuda a cada persona, sino también al grupo.

Creemos que debe haber más espacios así: reuniones, talleres o encuentros donde podamos expresarnos, aprender y hacer propuestas.

Contar con las personas con discapacidad

Si de verdad queremos cambios, hay que contar con nosotras y nosotros. No queremos que otras personas decidan por nosotras sin preguntarnos. Sabemos que es necesario que nos dejen tomar decisiones y opinar sobre educación, sobre recursos y sobre políticas que afectan a nuestra vida.

Necesitamos que nos pregunten, que nos escuchen y que nos animen en nuestro proyecto de vida, porque, si no es así, no será nuestro proyecto. Nuestras experiencias y opiniones son valiosas y deben estar en el centro.

Más recursos y apoyos

Tenemos claro que para vivir nuestra sexualidad con libertad hacen falta recursos.

- Programas de educación sexual accesible.
- Profesionales formados en discapacidad y sexualidad.
- Materiales en lectura fácil.
- Espacios de intimidad en centros, hogares y residencias.
- Oportunidades reales para tener pareja, formar una familia y vivir de manera independiente.

Estos recursos no son un regalo, son parte de nuestros derechos como ciudadanas y ciudadanos.

Cierre

Todos los que hemos participado en este proyecto al finalizar tenemos claro algo tan sencillo como lo siguiente:

- Nuestro cuerpo es nuestro.
- Nuestras emociones son nuestras.
- Nuestro deseo y nuestra forma de amar también nos pertenecen.

La sexualidad no se nos puede negar. Es parte de nuestra dignidad como personas adultas y como ciudadanas y ciudadanos de pleno derecho.

5. Dónde lo hemos encontrado (bibliografía)

Organización de las Naciones Unidas (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*.

Naciones Unidas. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>

Plena Inclusión (2017). *Diccionario de la diversidad sexual y de género. Diccionario de la diversidad sexual y de género*.

Plena inclusión

Schalock, R. L.; Verdugo Alonso, M. Á., y Jenaro Río, C. (2003).

Calidad de vida: Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales. Alianza Editorial.

VIDA ACADÉMICA

CAPÍTULO 9

Desde nuestra voz: experiencias y adaptaciones dentro y fuera del aula

Álvaro Olmedo López

Universidad Camilo José Cela

Gabriel Nsue Obama

Universidad Camilo José Cela

Nagore López Rodríguez

Universidad Camilo José Cela

Noelia Santos Carretero

Universidad Camilo José Cela

María Rico González

Universidad Camilo José Cela

Lo que hemos hecho en pocas palabras [resumen]

Desde la Fundación ONCE y en colaboración con el Fondo Social Europeo se han creado programas universitarios para personas con discapacidad intelectual que los forman en competencias sociales y laborales. Les permiten tener un título propio sobre la formación recibida con el fin de desarrollar su autonomía, así como

su esfera personal y profesional, con el objetivo de tener acceso al empleo.

En este capítulo, cuatro estudiantes con discapacidad intelectual narran sus experiencias a lo largo de este programa cursado en la Universidad Camilo José Cela de Madrid con el objetivo de visibilizar y mejorar la vida académica de las personas con discapacidad intelectual. A través de sus vivencias tratan de concienciar acerca de la importancia de la educación inclusiva y adaptada a la discapacidad intelectual mediante recomendaciones que ellos mismos han valorado tras recibir esta formación.

La educación adaptada y accesible es necesaria para lograr una correcta inclusión y en este capítulo, a través de una metodología cualitativa basada en entrevistas a estudiantado con discapacidad intelectual, se reflexiona desde su voz acerca de cómo deben ser estas adaptaciones dentro y fuera del aula en el entorno académico.

Las conclusiones se centran en la importancia de la accesibilidad cognitiva para lograr una adecuada inclusión en las aulas universitarias.

Palabras clave: discapacidad intelectual; experiencias académicas; adaptaciones; entorno universitario; accesibilidad cognitiva.

1. Qué se nos ha ocurrido [introducción]

Enmarcado en el contexto del II Congreso Estatal de Estudiantado Universitario con Discapacidad Intelectual, surge la inquietud de investigar acerca de la vida académica de estos estudiantes, sus experiencias en el aula y si sienten que el contenido está realmente adaptado, de manera que sea accesible para todos y se logre una correcta inclusión.

Suriá y Villegas (2025) matizan que la educación inclusiva no solo consiste en integrar a todo tipo de alumnos, sino en lograr su participación activa en la vida universitaria. Para ello es importante que los contenidos académicos estén adaptados, que existan apoyos específicos para las diversas discapacidades y que se empleen metodologías que permitan una verdadera inclusión en las aulas, en este caso, del entorno universitario.

Tener en cuenta el diseño universal de aprendizaje (DUA) en contextos universitarios sirve para lograr ese enfoque inclusivo, ya que garantiza que todos los estudiantes tengan acceso a la educación con independencia de sus necesidades educativas específicas. Esto se debe a la flexibilidad del formato y, en consecuencia, a las múltiples formas de representación del contenido, que permiten una correcta expresión, participación y adquisición del conocimiento del estudiante, lo que aumenta la comprensión y el interés por los diferentes

contenidos (Condori *et al.*, 2024). Incluso en cuestiones más digitales, los estudiantes universitarios aseguran que el DUA en cursos virtuales mejora el acceso a materiales, la participación activa y el sentido de inclusión (Wells, 2022).

Es cierto que las organizaciones y las instituciones cada vez toman más conciencia acerca de la accesibilidad física, auditiva, etc., pero dejan de lado la cognitiva, cuando esta puede afectar directamente a la forma que tiene una persona con discapacidad de comprender y reflexionar acerca de la información que se presenta (Pérez y López, 2015). De igual manera, Tárraga-Mínguez y Gómez-Marí (2023) recalcan la importancia de que el profesorado tenga formación en accesibilidad cognitiva, ya que de esta manera podrán crear entornos más accesibles y sencillos de comprender. Además, Plena Inclusión (2021) explica la importancia de elaborar los documentos accesibles desde el inicio, es decir, pensarlos desde ese concepto en lugar de hacerlos más sencillos cuando ya se ha terminado de elaborar el documento.

Un ejemplo es lo que sucede con la comprensión lectora, que requiere que diversas funciones mentales ejecuten diferentes procesos, como la atención, memoria, abstracción (pensamiento) y comprensión. Para evitar desigualdades debido a una falta de comprensión lectora, la accesibilidad cognitiva permite adaptar estos materiales para que sean más fáciles de leer y, por tanto,

de comprender para personas de este colectivo, por ejemplo, a través de la lectura fácil.

En palabras de Pérez y López (2015), la lectura fácil trata de proporcionar esa accesibilidad de la que se habla en cuanto a literatura se refiere, ya que tiene como objetivo traducir y generar textos en un formato que simplifique el lenguaje, aumente el uso de imágenes o se apliquen técnicas para maquetar los textos de manera que sea accesible.

Además, para lograr una correcta accesibilidad cognitiva y hacer de la educación superior un entorno inclusivo es importante conocer, entender y formarse en la discapacidad intelectual. Los autores de este capítulo queremos explicar aspectos relacionados con el funcionamiento de nuestro cerebro para que, a través de su comprensión, mejoren las adaptaciones que necesitamos. Para ello, principalmente, necesitamos trabajar la autorregulación en todos sus sentidos.

Torrano-Montalvo (2006) lleva a cabo un análisis en el que destaca que las personas autorreguladas son aquellas que desempeñan estrategias cognitivas que les permiten seleccionar y organizar la información, así como organizar, temporalizar y planificarse de cara a la persecución de logros. Además, comprenden y gestionan sus emociones, lo que les permite adaptarse a diferentes contextos y evitar distracciones para mantener la concentración en la realización de diferentes tareas.

Todo ello permite que el proceso de aprendizaje sea más adaptativo.

En definitiva, a lo largo de este capítulo se muestran los resultados y las conclusiones a las que alumnos universitarios con discapacidad intelectual han llegado tras debatir sobre sus experiencias académicas acerca de las adaptaciones dentro y fuera del aula para lograr un entorno más inclusivo partiendo de principios básicos, metodologías y adaptaciones que engloban el DUA, la accesibilidad cognitiva y la lectura fácil, y que tienen en cuenta sus necesidades.

En voz de los alumnos, que a continuación detallan los resultados, el objetivo general de este capítulo es ayudar a alumnos con discapacidad y profesores de este colectivo a lograr una educación inclusiva y adaptada. En cuanto a los objetivos específicos, queremos visibilizar cómo aprende el cerebro de las personas con discapacidad y mejorar la vida académica del estudiantado con estas características.

Para alcanzar este objetivo, se sugieren una serie de cuestiones, foco de investigación, entre las que se encuentran analizar sus experiencias, hacer un balance de aquello que les ha funcionado dentro y fuera del aula y recomendaciones sobre adaptaciones en su trayectoria académica.

2. Cómo lo hemos hecho [metodología]

Para llevar a cabo la siguiente investigación se ha creado un grupo de trabajo compuesto por cuatro estudiantes con discapacidad intelectual y moderado por una profesora de la Universidad Camilo José Cela. Este grupo ha trabajado desde un enfoque participativo y cualitativo a través de reuniones grupales y entrevistas a compañeros del aula centrando sus resultados en la voz de sus propias experiencias como estudiantes universitarios y narrando así sus percepciones sobre las prácticas educativas que favorecen o dificultan su aprendizaje en las diferentes asignaturas.

Para obtener los resultados, se ha llevado a cabo la metodología de investigación acción participativa (IAP) de Fals Borda (1999), a través de la cual los estudiantes se involucran de manera activa y colaborativa en el proceso de investigación con el objetivo de lograr una acción transformadora en la sociedad y empoderar a otras personas de su colectivo.

También se ha trabajado desde el *brainstorming* de Osborn (1953), o lluvia de ideas, a través de la cual se ha buscado la cantidad de respuestas y no la calidad para, con posterioridad, construir juntos los resultados a partir de estas.

El objetivo de este diseño metodológico es que los estudiantes fuesen quienes, de manera activa,

reflexionaran sobre las diferentes prácticas pedagógicas, siendo ellos el centro del proceso de enseñanza aprendizaje, alineando este diseño con la importancia de aplicar el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y generar una correcta accesibilidad cognitiva.

Para la recogida de datos, los alumnos discutieron en grupo y establecieron un diálogo abierto acerca de sus experiencias de manera general en el aula. A continuación, debatieron acerca de aquello que les había funcionado y aquello que no les había funcionado durante las clases (recursos, apoyos, dinámicas, etc.). El debate tuvo lugar durante los espacios en los que se llevaban a cabo las reflexiones, el diálogo y las entrevistas a los compañeros, ya que es importante valorar la experiencia de los estudiantes para obtener conocimiento acerca de la educación inclusiva.

Tras generar un ambiente de confianza, generaron una lluvia de ideas, o *brainstorming* (Osborn, 1953), con las intervenciones clave que habían obtenido entre la discusión de grupo y las entrevistas a sus compañeros.

Los alumnos agruparon las diferentes respuestas obtenidas, lo que les permitió formular preguntas de investigación específicas y relevantes para el objetivo propuesto, por lo que garantizaron la relevancia y pertinencia de la investigación para su vida. Estas preguntas fueron las siguientes: ¿Cuál ha sido nuestra experiencia? ¿Qué me funcionó bien en el aula? ¿Qué adaptaciones recomiendo? ¿Y en otros contextos?

De nuevo, volvieron a reunirse para organizar todas las respuestas y aportar algunas nuevas a través de un debate grupal en el que pudieron organizar las ideas y, así, construir el aprendizaje que se muestra en los resultados.

3. Lo que hemos descubierto [resultados]

Tras los diálogos y reflexiones grupales sobre sus experiencias académicas, tal y como se ha comentado con anterioridad, los estudiantes han formulado diversas preguntas a las que dan respuesta en este apartado desde sus vivencias personales como estudiantes universitarios.

¿Cuál ha sido nuestra experiencia?

Durante el programa universitario en competencias sociolaborales en la Universidad Camilo José Cela hemos aprendido a gestionar nuestras emociones, a hablar en público y a enfrentarnos a situaciones que debemos resolver de manera autónoma. Todo ello nos ha ayudado a enriquecer nuestro conocimiento.

También hemos aprendido a crear nuestro propio currículum y a gestionar y redactar de manera adecuada nuestro correo electrónico.

Además, hemos planificado salidas académicas que nos han permitido visitar empresas y ferias de empleo para conocer diferentes salidas laborales.

Por último, como en todo grado universitario, hemos elaborado un trabajo final y adquirido la graduación a través de la cual obtenemos nuestro título.

Para llevar a cabo todo lo mencionado con anterioridad, hemos asistido a clases con profesionales que han adaptado sus contenidos a personas con discapacidad intelectual y a partir de estas sesiones nos hemos dado cuenta de aquellas adaptaciones que nos han ayudado en clase y de aquello que no nos han funcionado tanto.

¿Qué me funcionó bien en el aula?

Una de las cosas que más me ha ayudado ha sido conocer a los profesores antes de empezar el curso, hablar con ellos, ponerles cara y nombre y haber hablado con la persona a la que debo dirigirme si tengo dudas.

A estos profesores los conocí porque son los que estuvieron durante el proceso de admisión y me hicieron entrevistas y cuestionarios. Esto me dio confianza, ya que sabía que la profesora que iba a estar conmigo en el aula me conocía bien, sabía mis gustos, mis necesidades y mis preocupaciones.

Con relación a la profesora de aula, facilitarnos todas las formas de contacto con ella desde el primer momento

me ayudó mucho y saber que tengo contacto directo con ella también. Me genera inseguridad que se me olviden cosas o tener dudas y escribírselas me ayuda a relajarme y organizarme mejor.

Con respecto a nuestras salidas académicas, organizamos tutorías en las que nos explican lo que vamos a hacer, cómo va a ser la salida, a qué hora vamos a quedar, dónde. Además, toda esta información nos la proporcionan con imágenes reales del entorno que nos vamos a encontrar. Cuando hay que utilizar transporte público, nos ayudan a saber cómo hacerlo. Además, hablarlo en clase sirve para encontrar compañeros que también salen de la misma zona, ir juntos y apoyarnos entre nosotros.

También nos mandan recordatorios a través del correo y tenemos un grupo de WhatsApp con los compañeros de la clase, lo que nos sirve para compartir la información y saber lo que tenemos que hacer, lo que debemos llevar al aula, cuándo hay salidas, dónde hemos quedado y resolver posibles dudas que se nos presenten.

¿Qué adaptaciones recomendamos?

Necesitamos que nos indiquen, sobre todo cuando son cosas nuevas, punto por punto lo que debemos hacer, con instrucciones claras y directas. Es importante utilizar un tono de voz elevado y una velocidad pausada.

En clase, cuando aprendemos temas nuevos (contenidos que no conocemos) y hay muchas palabras que desconocemos, nos perdemos y ya no sabemos de qué están hablando. Se nos ha ocurrido que, cuando haya terminología importante o nueva, los profesores creen una guía (como un diccionario) en el que aparezca la palabra, una definición corta y un pictograma. De esta forma, durante la presentación del profesor podemos aprender su significado.

También hemos advertido que nos ponen muchas imágenes para ayudarnos y es una buena idea, ya que el apoyo visual es importante, pero, a veces, muchas no guardan relación con lo que se está diciendo, y ello nos distrae y dificulta la comprensión de las explicaciones.

Cuando las clases son muy largas, dejamos de escuchar, aunque no queramos. Recomendamos las presentaciones cortas, así como actividades dinámicas para reforzarlas. Se pueden intercambiar, de tal forma que se haga una presentación corta, con una actividad de refuerzo y, luego, otra presentación, y así sucesivamente.

En estas actividades se pueden incluir rondas de preguntas y respuestas para solventar las dudas y asegurar que lo hemos entendido antes de abordar un tema nuevo.

Por último, es muy importante que los materiales, las presentaciones y los documentos estén en lectura fácil, pues nos ayuda mucho a comprender textos escritos.

¿Y en otros contextos?

Durante el programa en la universidad, hemos recibido contenido académico en contextos diferentes del aula. En ellos también hemos reflexionado sobre lo que nos ayuda.

En las salidas, por ejemplo, a ferias de empleo o a empresas, nos viene muy bien tener una persona de referencia. A lo mejor se podrían formar parejas de alumnos y alumnas e ir siempre juntos. De esta forma, si surge algún problema o alguien se pierde, tiene la seguridad de que va acompañado en todo momento. También nos ha servido revisar la hora, el punto de encuentro y ver imágenes reales del entorno al que nos enfrentamos antes de la salida.

En cuanto a las prácticas, nos parece necesario tener una persona de referencia, como el preparador laboral, que nos conozca y a quien podamos acudir cuando pasa algo. Además, necesitamos empezar teniendo la seguridad de que sabemos lo que vamos a hacer, por lo que definir bien nuestros roles nos sirve de gran ayuda. También, tal y como hemos explicado antes, conocer el sitio en el que vamos a trabajar nos ayuda a hacernos una idea de nuestra zona de trabajo. A lo mejor se puede

visitar el centro de prácticas antes de comenzar nuestras prácticas oficiales, o disponer de un mapa con los puntos más importantes del lugar al que acudiremos en algún momento.

Por último, durante el curso, también se elabora un trabajo final. Es un momento muy importante para nosotros y nos ponemos nerviosos. Antes de la presentación nos ayuda mucho llevar a cabo un ensayo en el lugar donde se va a celebrar la exposición, pues conocemos el entorno, vemos qué cosas pueden pasar, dónde nos tenemos que colocar, etc. También nos ayuda disponer de espacios alejados y tiempo para relajarnos y autorregularnos si nos ponemos muy nerviosos. Por último, que haya gente conocida (como nuestros profesores, preparadores laborales o compañeros de clase) es importante porque nos ofrece seguridad.

Durante las diferentes reuniones en las que tuvieron lugar los debates y las lluvias de ideas entendimos que existía un foco común: lograr una correcta accesibilidad cognitiva y adaptaciones que realmente logren una inclusión en las aulas.

Para ello, aparte de la evidencia empírica, es importante escuchar a los alumnos con discapacidad, evaluar si lo que se lleva a cabo es útil y eficaz o no en este colectivo y atender sus propuestas.

Experiencia durante la pandemia

Uno de los compañeros explicaba que había sido alumno durante la pandemia del covid-19 y que adaptarse a las clases *online* fue una tarea muy compleja, pues sintió que no estaba lo bastante adaptado. Aportó diferentes ideas, que llamó «*tips* para las clases *online* para personas con discapacidad intelectual», que pueden resultar útiles para docentes que se enfrenten a estas situaciones. Algunas de ellas son:

- Comprobar con preguntas que los alumnos reciben la información de manera correcta.
- Incluir subtítulos en las presentaciones para mantener mejor la atención.
- *Online* no significa más rápido. Necesitamos ir despacio y seguir practicando dinámicas entre una presentación y otra porque, si no, perdemos la atención y nos desconcentramos con facilidad.
- Sería de gran utilidad emplear guías con pictogramas que expliquen los pasos para conectarnos a las clases o para resolver problemas, como por ejemplo la conexión a la red.
- Además, queremos resaltar que todos somos diferentes. Uno de nuestros debates giró en torno a la conveniencia de elaborar las presentaciones con colores o sin ellos y escribir con ordenador o papel. ¿Qué nos resulta más accesible? Algunos preferían los colores porque les ayudaba a separar la información, para otros suponía una distracción. Lo mismo sucede

con el uso del ordenador, pues, aunque a algunos de nosotros o compañeros con movilidad reducida les resulta una herramienta facilitadora, a otros les dificulta la tarea.

Con esto recalcamos la importancia de realizar encuestas y entrevistas a los estudiantes con discapacidad, para conocer sus necesidades y poder tenerlas en cuenta a la hora de organizar las sesiones.

4. Lo que hemos aprendido [conclusiones]

Este capítulo permite enlazar la visión teórica de la inclusión con las experiencias universitarias de los estudiantes con discapacidad intelectual, entendiendo que no basta con una integración del colectivo, como explicaban Suriá y Villegas (2025).

A su vez, se observa que las recomendaciones de los alumnos y alumnas sobre la flexibilidad en las diferentes formas de presentar contenidos, la alternancia de las actividades dinámicas con exposiciones cortas de teoría y las diferentes formas de expresión del conocimiento son ejemplos directos de los principios del DUA. No se trata solo de aplicarlo, sino de observar cómo esta aplicación impacta en la forma en la que el alumnado muestra interés y comprende los contenidos de una forma diferente, más accesible, demostrando que realmente la educación universitaria es accesible si se

trabaja de manera correcta, con independencia de las necesidades educativas específicas del estudiantado.

Asimismo, los y las alumnas dan mucha importancia a la claridad y la sencillez, lo que fomenta la accesibilidad cognitiva de la que se hablaba en la introducción del capítulo (Pérez y López, 2015). Igual sucede con las guías terminológicas que sugieren los alumnos, referidas a materiales en lectura fácil que no solo apoyan esta necesidad, sino que además proponen soluciones prácticas que el profesorado puede incorporar como guías para solucionar diferentes cuestiones (como la conexión a internet en clases *online*).

Los testimonios también recogen información acerca de la falta de claridad en la terminología o la dificultad de mantener la atención y la memoria a corto plazo en ciertas presentaciones, lo que destaca la relevancia de comprender las necesidades cognitivas existentes, por ejemplo, en este caso, con respecto a funciones ejecutivas necesarias para una correcta comprensión lectora (Pérez y López, 2015).

Los alumnos también señalan la importancia de disponer de espacios y tiempos para autorregularse, así como técnicas para afrontar diferentes situaciones de estrés, como en los trabajos finales, o planificar y comprender sus objetivos, como en las prácticas. Esto enfatiza la necesidad de trabajar y permitir momentos de autorregulación (Torrano-Montalvo, 2006) para lograr un aprendizaje más adaptativo. Es importante recalcar

que, para conocer las características del alumnado, es esencial una adecuada formación del profesorado en esta área, tal y como indican Tárraga-Mínguez y Gómez-Marí (2023).

En definitiva, estas conclusiones, extraídas de las voces del estudiantado con discapacidad intelectual, recogen las inquietudes de los alumnos a través de sus experiencias y recomendaciones, que, con el objetivo de que sean escuchadas, pretenden actuar para que las instituciones de la educación superior las tengan en cuenta con el objetivo de lograr un enfoque más inclusivo en el que las adaptaciones no sean herramientas que sumen, sino un pilar sobre el que se estructuren los contenidos según las necesidades de los alumnos.

No cabe duda de que es necesario que la voz de los estudiantes con discapacidad intelectual no sea un simple apunte que quede en la lectura de un capítulo, sino que sirva para construir un conocimiento en el ámbito educativo que permita una igualdad en las aulas.

5. Dónde lo hemos encontrado (bibliografía)

Condori, B.; Borja, J.C.; Sañay, G.I., y Robles, A.J. (2024). El Diseño Universal para el Aprendizaje (Dua) en la educación superior: evaluación de adaptaciones y su efecto en el

- desempeño estudiantil. *Reincisol*, 3(6), 2599-2620. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V3\(6\)2599-2620](https://doi.org/10.59282/reincisol.V3(6)2599-2620)
- Fals Borda, O. (1999). Orígenes universales y retos actuales de la IAP. *Análisis Político*, (38), 73-90. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/79283>
- Osborn, A. F. (1953). *Applied imagination: Principles and procedures of creative thinking*. Charles Scribner's Sons.
- Pérez, J.M., y López, L. (2015). La lectura fácil: una apuesta de valor para las organizaciones, *Revista Española de Discapacidad*, 3(1), 187-192. <http://dx.doi.org/10.5569/2340-5104.03.01.10>
- Plena Inclusión España (2021). *Posicionamientos sobre la accesibilidad cognitiva*. [Posicionamiento sobre accesibilidad cognitiva](#). [Lectura fácil - Plena inclusión](#)
- Suriá, R., y Villegas, E. (2025). La inclusión en la educación superior: análisis de guías y manuales para personas con discapacidad. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 37(1), 263-274. DOI: 10.17060/ijodaep.2025.n1.v1.2826
- Tárraga-Mínguez, R., y Gómez Marí, I. (2023). La accesibilidad cognitiva en el punto de mira. Análisis de una experiencia de futuros docentes sobre la evaluación del entorno. *Aula de encuentro*, 25(1). <http://dx.doi.org/10.17561/ae.v25n1.7253>
- Torrano-Montalvo, F. (2006). La autorregulación de la conducta en las personas con discapacidad. En F. Peralta-López, M. González-Torres y C. Iriarte Redín (Eds.), *Podemos hacer oír*

su voz: Claves para promover la conducta autodeterminada. (pp. 101-125). Aljibe. DOI: 10.6084/m9.figshare.26932540

Beck Wells, M. (2022). Student perspectives on the use of universal design for learning in virtual formats in higher education. *Smart Learn. Environ*, 9, (37). <https://doi.org/10.1186/s40561-022-00218-6>

CAPÍTULO 10

Viviendo el aula: experiencias que transforman

Cecilia Oyola Reviriego

Universidad Camilo José Cela

Diego Jami Montesdeoca

Universidad Camilo José Cela

Rodrigo Fernández Pasero

Universidad Camilo José Cela

Margarita Alonso Criado

Universidad Camilo José Cela

Lo que hemos hecho en pocas palabras [resumen]

En este capítulo, relatamos nuestras vivencias como estudiantes con discapacidad intelectual dentro del Programa Universitario en Competencias Sociolaborales de la Universidad Camilo José Cela. Este trabajo forma parte del II Congreso Estatal de Estudiantado Universitario con Discapacidad Intelectual organizado por el Campus Unidiversidad, Fundación ONCE y el Fondo Social Europeo, con la finalidad de mostrar cómo la educación superior inclusiva impacta de forma positiva en nuestra formación y desarrollo personal.

Mediante entrevistas individuales semiestructuradas y acompañamiento de nuestra profesora, recogimos los momentos más significativos de nuestro proceso académico y social. Destacamos los aprendizajes alcanzados, los apoyos recibidos y los desafíos superados durante el programa. El aula universitaria se convirtió en un espacio donde, además de conocimientos teóricos, fortalecimos nuestra confianza, habilidades sociales, autonomía y preparación para la vida laboral.

La adaptación de los recursos, la metodología flexible y la figura del preparador laboral fueron fundamentales para nuestro progreso. Sentirnos integrados en la universidad y poder expresarnos libremente en un ambiente respetuoso favoreció nuestro crecimiento. Esta experiencia evidencia que, con el apoyo adecuado y la confianza en las personas, es posible avanzar y alcanzar metas.

Queremos que nuestra historia sirva para motivar a más universidades a desarrollar iniciativas similares y a otros jóvenes a apostar por la educación superior. La inclusión es una realidad alcanzable cuando se crean oportunidades para todos.

Palabras clave: competencias sociolaborales; discapacidad intelectual; experiencias educativas; universidad inclusiva; transformación personal.

1. Qué se nos ha ocurrido [introducción]

El Programa Universitario en Competencias Sociolaborales de la Universidad Camilo José Cela nos ha brindado la oportunidad de vivir una experiencia universitaria real, en un entorno donde hemos podido aprender, crecer y prepararnos para el mundo laboral. A través de este programa, dirigido a personas con discapacidad intelectual, hemos podido acceder a una formación que combina lo académico con el desarrollo personal y social, en un espacio inclusivo que apuesta por nuestras capacidades.

Este programa impulsado por Fundación ONCE y el Fondo Social Europeo está diseñado para ofrecer una formación integral. No solo se trata de adquirir conocimientos, sino de sentirnos parte de la universidad, construir relaciones, superar miedos y descubrir todo lo que somos capaces de lograr. Desde el primer día, hemos contado con apoyos adaptados a nuestras necesidades, un equipo docente comprometido y una metodología flexible que nos ha permitido avanzar a nuestro ritmo.

Muchos de nosotros empezamos esta etapa con dudas: no sabíamos si podríamos adaptarnos al ritmo universitario, si encajaríamos con los demás o si seríamos capaces de afrontar los retos. Poco a poco, fuimos ganando seguridad, con la ayuda de nuestros profesores,

compañeros y preparadores laborales. La figura de la profesora de apoyo fue clave para orientarnos, resolver dificultades y acompañarnos en cada paso. Gracias a ella y al equipo del programa, nos sentimos escuchados, valorados y capaces.

Durante nuestra formación, participamos en asignaturas adaptadas, talleres de habilidades sociales, actividades en grupo, prácticas externas y experiencias que nos prepararon para la vida adulta. Aprendimos a planificarnos, hablar en público, trabajar con otras personas, resolver problemas y tomar decisiones. Pero, sobre todo, aprendimos a confiar en nosotros mismos. La universidad se convirtió en un espacio donde no solo estudiamos, sino que crecimos como personas.

La investigación actual reconoce cada vez más el valor de las experiencias inclusivas en la educación superior para personas con discapacidad intelectual. Diversos estudios han mostrado que la participación en programas universitarios inclusivos favorece el desarrollo personal, la autoestima, la integración social y las oportunidades laborales de este colectivo (Rodríguez Herrero, Izuzquiza Gasset y Cabrera García, 2021; Rillotta *et al.*, 2020). En el contexto español, iniciativas como el programa Promotor de la Universidad Autónoma de Madrid o el programa Universidad, impulsado por Fundación ONCE y desarrollado en distintas universidades, evidencian avances importantes hacia una universidad más accesible e inclusiva. Estas experiencias subrayan la necesidad de estructuras

flexibles, apoyos individualizados y una comunidad universitaria comprometida con la equidad. Desde una perspectiva internacional, Bartolo *et al.* (2025) destacan que los estudiantes con discapacidad intelectual demandan entornos más equitativos y adaptados a sus necesidades, lo que implica un compromiso institucional firme con la diversidad y la inclusión.

Este capítulo lo escribimos como parte del II Congreso Estatal de Estudiantado Universitario con Discapacidad Intelectual del Campus Unidiversidad. Queremos contar nuestra historia en primera persona, porque sabemos que lo que hemos vivido puede inspirar a otros. Compartimos nuestras experiencias para mostrar que una universidad inclusiva no solo es posible, sino también necesaria. Es fundamental que se reconozca el valor de ofrecer oportunidades reales de aprendizaje a todas las personas, sin importar sus capacidades.

Además, creemos que este tipo de programas no solo nos benefician a nosotros, sino que enriquecen a toda la comunidad universitaria. Nuestros compañeros y profesores también han aprendido a mirar la diversidad con otros ojos, a trabajar desde la empatía y a construir relaciones basadas en el respeto y la colaboración.

Confiamos en que, al compartir nuestro recorrido, otras universidades se animen a crear iniciativas similares, y que más jóvenes con discapacidad intelectual puedan acceder a una formación superior que les ayude a desarrollar su potencial. También queremos transmitir un

mensaje de esperanza a su familia, a los profesionales y a todas las personas que creen en una sociedad más justa e inclusiva.

Nuestra historia demuestra que, cuando se cree en las personas, se crean oportunidades. Y, cuando se abren puertas, todos podemos avanzar.

2. Cómo lo hemos hecho [metodología]

Este capítulo nace de nuestras propias vivencias como estudiantes del Programa Universitario en Competencias Sociolaborales de la Universidad Camilo José Cela. Queríamos contar lo que hemos aprendido, cómo nos hemos sentido y cómo ha sido nuestro camino dentro de la universidad. Para hacerlo, decidimos utilizar una metodología basada en la reflexión personal, el diálogo y el acompañamiento.

El enfoque que seguimos fue cualitativo, ya que nos interesaba profundizar en nuestras experiencias individuales y en cómo vivimos en primera persona el proceso de aprendizaje y crecimiento. La investigación cualitativa permite captar la complejidad de nuestras vivencias, sentimientos y percepciones (Patton, 2015; Flick, 2018).

Para recoger la información, realizamos entrevistas individuales semiestructuradas. Estas entrevistas,

guiadas por nuestra profesora de apoyo en un ambiente cercano, cómodo y respetuoso, no fueron formales, sino conversaciones profundas que nos ayudaron a reflexionar y expresar lo que habíamos vivido a lo largo del programa. Las entrevistas se grabaron con nuestro consentimiento y tuvieron una duración de entre 30 y 60 minutos, en los que abordamos temas como nuestra llegada a la universidad, motivaciones, dificultades, evolución personal y profesional, apoyos recibidos y expectativas.

Después, transcribimos las entrevistas para analizarlas con más detalle. A partir de estas transcripciones, llevamos a cabo un análisis inductivo, identificando los temas y las ideas más importantes que surgieron de nuestras palabras (Flick, 2018; Patton, 2015). Nos centramos sobre todo en aquellos temas relacionados con el desarrollo de nuestras competencias personales, académicas y profesionales, así como en los apoyos recibidos y los cambios que notamos en nosotros mismos.

Además de las entrevistas, utilizamos otras fuentes para enriquecer el análisis, como la revisión de nuestras actividades de aula, materiales del programa, observaciones realizadas por la profesora y las tutorías individuales. Este proceso de triangulación nos ayudó a validar los resultados y a garantizar que el análisis fuera riguroso y coherente (Denzin y Lincoln, 2018).

Un aspecto fundamental en esta metodología fue el acompañamiento continuo de nuestra profesora, quien nos animó a reflexionar sobre nuestras experiencias, a poner en palabras lo vivido y a estructurar nuestras ideas. Esto fortaleció nuestro aprendizaje y nos hizo sentir protagonistas del proceso, valorando nuestra voz como parte del conocimiento generado en la universidad.

Aunque solo somos tres estudiantes quienes participamos en este relato, consideramos que nuestras historias reflejan situaciones comunes a muchos compañeros del programa. Cada trayectoria es única, pero compartimos desafíos, apoyos y logros que forman parte de una experiencia colectiva. Por ello, pese a la muestra reducida, creemos que los resultados aportan una mirada valiosa sobre lo que significa estudiar en la universidad siendo una persona con discapacidad intelectual.

En resumen, este trabajo se construyó desde la experiencia vivida y compartida. Elegimos una metodología cualitativa que nos permitió expresarnos en el plano personal y dar valor a lo que sentimos, pensamos y aprendimos durante este tiempo. Al contar nuestra historia de esta forma, esperamos contribuir a visibilizar otras formas de hacer universidad: más humanas, accesibles y abiertas a todas las personas.

3. Lo que hemos descubierto [resultados]

Nuestra participación en el Programa Universitario en Competencias Sociolaborales ha supuesto un cambio profundo y transformador en nuestra vida, pues ha trascendido lo meramente académico. A lo largo del tiempo que hemos permanecido en la universidad, hemos constatado una evolución significativa en diversas dimensiones fundamentales, tanto personales como sociales y profesionales. Hemos desarrollado competencias comunicativas, estrategias para afrontar nuevos desafíos, habilidades organizativas y relacionales, así como una percepción renovada y más positiva sobre nuestras propias capacidades.

Uno de los avances más relevantes ha sido el incremento de nuestra autonomía personal y académica. Al inicio del programa, una proporción considerable de participantes requería apoyo constante para gestionar tareas cotidianas, tales como la organización de agendas, la entrega puntual de trabajos o la participación en exposiciones orales. No obstante, mediante la adquisición progresiva de herramientas y estrategias específicas hemos logrado asumir estas responsabilidades de manera independiente. Este desarrollo se manifiesta en la capacidad para planificar actividades, priorizar tareas, solicitar asistencia cuando es pertinente y confiar en el propio juicio, lo que contribuye

a fortalecer la autogestión y el empoderamiento individual.

La mejora en las habilidades comunicativas constituye otro pilar fundamental de nuestro progreso. En un principio, la expresión verbal clara y la participación en contextos académicos representaban retos significativos para muchos de nosotros, condicionados por temor a equivocarnos o no ser comprendidos. El entorno de confianza y respeto promovido por el programa facilitó la superación de estas barreras y nos permitió no solo expresarnos con mayor claridad, sino también desarrollar una escucha activa y una participación crítica y constructiva en dinámicas grupales. Estas competencias han trascendido el ámbito educativo, lo que ha potenciado nuestra interacción social y desempeño en contextos laborales, donde la comunicación efectiva es crucial.

Asimismo, hemos experimentado una transformación positiva en nuestra actitud con respecto al aprendizaje. La incertidumbre inicial respecto a nuestra capacidad para integrar la educación universitaria dio paso a una mayor seguridad y compromiso, sustentados en la certeza de contar con apoyos adecuados. Este cambio ha favorecido una mayor motivación, un esfuerzo sostenido y el establecimiento de objetivos académicos y personales concretos, lo que ha fortalecido la autoconfianza y el sentido de logro.

La dimensión práctica del programa, a través de las prácticas formativas en entornos laborales variados, ha sido especialmente significativa. Estas experiencias han facilitado la aplicación de conocimientos teóricos, la familiarización con las dinámicas y exigencias del mundo laboral y el establecimiento de relaciones profesionales. El contacto directo con escenarios reales ha contribuido a consolidar competencias como la responsabilidad, la puntualidad, el trabajo en equipo y la adaptabilidad, elementos esenciales para una inserción laboral efectiva y sostenible.

Cabe destacar, además, la capacidad de adaptación demostrada ante el desafío de la pandemia, que exigió una rápida transición al entorno digital. La incorporación de clases virtuales, plataformas en línea y videoconferencias constituyó un reto inicial que sin embargo supimos afrontar con éxito. Este proceso facilitó el desarrollo de competencias digitales fundamentales, así como el mantenimiento de la cohesión grupal y el vínculo con el profesorado, demostrando nuestra resiliencia y flexibilidad ante circunstancias adversas.

Un factor clave para el éxito del programa ha sido la implementación de apoyos personalizados, que reconocen la diversidad de estilos y ritmos de aprendizaje propios de los estudiantes con discapacidad intelectual. Las tutorías individualizadas, adaptaciones evaluativas y la orientación del preparador laboral permitieron un acompañamiento ajustado a las necesidades específicas, lo que favoreció un progreso

sostenido y evitó la sensación de presión o desmotivación.

El clima de aula generado, caracterizado por la colaboración, el respeto y el apoyo mutuo, fue también determinante. La construcción de un ambiente inclusivo y seguro promovió la participación, la aceptación de errores como parte del aprendizaje y el fortalecimiento del sentido de pertenencia, elementos que contribuyen de forma significativa al bienestar emocional y académico.

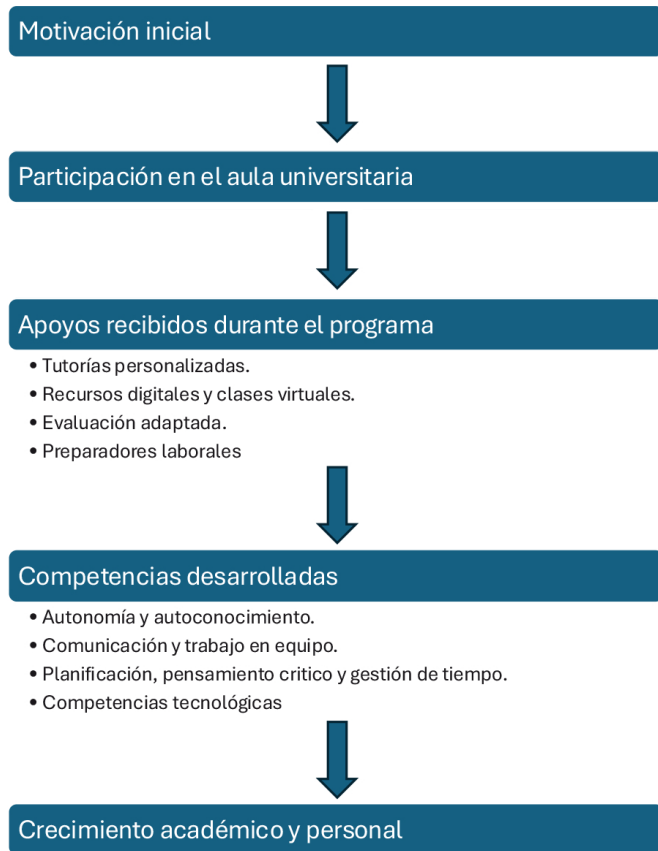
Por último, este proceso ha fortalecido nuestra autoestima y autoconocimiento. A través de la identificación y valoración de nuestras fortalezas y áreas de mejora, hemos consolidado una imagen más positiva y realista de nosotros mismos, que se traduce en una mayor seguridad para afrontar diferentes contextos, tanto dentro como fuera del ámbito universitario.

En suma, nuestra experiencia evidencia que, cuando se brindan oportunidades reales acompañadas de apoyos adecuados y un entorno inclusivo, es posible alcanzar un desarrollo integral. La universidad se posiciona como un espacio que no solo transmite conocimientos, sino que fomenta el crecimiento personal, la inclusión social y la construcción de proyectos de vida con sentido. Estos aprendizajes constituyen una base sólida para continuar avanzando en la formación, la inclusión laboral y la vida independiente con el objetivo de consolidar un modelo

educativo que abraza la diversidad y promueve la igualdad de oportunidades.

Figura 1.

Proceso formativo en el aula universitaria



Fuente: Elaboración propia

4. Lo que hemos aprendido [conclusiones]

Participar en el Programa Universitario en Competencias Sociolaborales ha sido una experiencia que nos ha cambiado por dentro y por fuera. No solo hemos aprendido cosas nuevas, sino que hemos crecido como personas. Al mirar atrás, nos damos cuenta de cuánto hemos avanzado en todos los sentidos: en lo personal, en lo académico, en lo social y en lo profesional. Esta transformación no se limita a la adquisición de conocimientos o habilidades concretas, sino que implica un crecimiento integral que impacta nuestra forma de vernos, relacionarnos y proyectarnos hacia el futuro.

En el ámbito personal, uno de los mayores aprendizajes ha sido conocernos mejor. Ahora sabemos identificar nuestras emociones, reconocer nuestras fortalezas y aceptar también lo que nos cuesta. Este proceso de autoconocimiento es fundamental para el desarrollo individual porque nos permite entender qué nos motiva y qué nos limita. Hemos aprendido a enfrentarnos a los miedos, a salir de nuestra zona de confort y a ver los errores como parte del camino y no como fracasos. Entender que equivocarse es una oportunidad para aprender nos ha ayudado a construir una autoestima más sólida y realista, lo que nos da seguridad para afrontar nuevos retos. Este fortalecimiento interno ha cambiado nuestra perspectiva, pues ya no nos vemos

solo como personas con limitaciones, sino como individuos capaces de superarse y crecer continuamente.

También hemos aprendido a gestionar nuestras emociones. En momentos de ansiedad, frustración o nervios, descubrimos estrategias para calmarnos, pedir ayuda o solo esperar y volver a intentarlo. Estas habilidades emocionales son esenciales para mantener el bienestar y la estabilidad tanto en el ámbito académico como en el personal y laboral. Como dice la investigación, desarrollar competencias emocionales es clave para el bienestar (Extremera *et al.*, 2020), y en nuestro caso ha sido una parte central de este viaje. Aprender a reconocer cuándo necesitamos apoyo y cómo pedirlo, o a regular nuestras emociones para no bloquearse, nos ha permitido estar más tranquilos y ser más efectivos en nuestras actividades cotidianas. Esta gestión emocional contribuye a un ambiente más armonioso tanto dentro como fuera de la universidad, lo que facilita también nuestras relaciones interpersonales.

Con respecto al plano académico, hemos advertido que sí podemos aprender y participar de forma activa en la universidad. Este descubrimiento ha sido liberador y motivador. Hemos entendido que no hace falta que todo sea igual para todos, sino que se puede adaptar para que cada persona avance a su manera y a su ritmo. Las clases, las actividades, las evaluaciones y los apoyos se han ajustado a nuestras necesidades sin perder el rigor ni el valor educativo. Esta flexibilidad y personalización nos han permitido no solo seguir el ritmo de los estudios,

sino también involucrarnos con entusiasmo y sentido de pertenencia. Esto nos ha hecho sentir que realmente formamos parte de la universidad, no como invitados o espectadores, sino como estudiantes con pleno derecho y responsabilidad. Saber que nuestra forma de aprender es válida y valorada ha sido clave para mantenernos comprometidos.

En el ámbito profesional, nos llevamos muchas herramientas útiles que ya estamos aplicando en nuestra vida diaria y que serán la base para nuestro futuro laboral. Aprendimos a organizarnos mejor, a cumplir horarios, a comunicarnos de forma clara, a trabajar en equipo y a tomar decisiones. Todas estas habilidades son fundamentales para desenvolvernos con éxito en un entorno laboral. Durante las prácticas formativas que realizamos en diferentes contextos, como colegios, oficinas o empresas, pusimos en marcha estas competencias y nos sentimos parte de un entorno de trabajo real. Esta experiencia fue muy valiosa porque nos permitió conocer el funcionamiento de un espacio profesional, adaptarnos a sus dinámicas y relacionarnos con personas de distintos perfiles. Ver que somos capaces de cumplir con las responsabilidades y de aportar valor nos ayuda a vernos como futuros trabajadores, lo que aumenta nuestra confianza y motivación para buscar empleo.

Una de las cosas más importantes que hemos descubierto es que no hay una única manera de aprender. Lo que ha funcionado con nosotros es un

enfoque basado en apoyos individualizados, en el respeto al ritmo de cada uno y en la confianza en nuestras capacidades. Este enfoque nos permitió avanzar sin sentirnos presionados y con la seguridad de que cada paso era válido. El programa ha seguido los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (CAST, 2018), lo que ha hecho que todos podamos participar y progresar sin sentirnos excluidos. Este marco educativo promueve la inclusión real, asegurando que se consideren las distintas formas de aprender y que se adapten los procesos educativos para que nadie quede fuera. Creemos firmemente que esta forma de enseñar y aprender debería estar presente en todas las etapas educativas para garantizar una educación más justa y efectiva para todas las personas.

También valoramos mucho el papel de los profesionales que nos han acompañado durante todo este proceso. La figura del preparador laboral, las tutorías individualizadas y la cercanía de los docentes marcaron una gran diferencia en nuestra experiencia. Sentirnos acompañados y apoyados nos dio la tranquilidad y la motivación necesarias para seguir adelante incluso en los momentos difíciles. Este acompañamiento no fue sobreprotección ni una forma de reducir nuestras responsabilidades, sino una ayuda para avanzar con mayor autonomía y confianza. Saber que podíamos contar con alguien que nos guiara y entendiera nuestras dificultades hizo que el camino fuera más llevadero y alentador.

Además, esta experiencia nos ha hecho cambiar la mirada sobre lo que significa ser universitario. Para nosotros, ser parte de la universidad no fue solo asistir a clases, sino sentir que nuestra voz era escuchada, que nuestras opiniones contaban y que éramos valorados como personas y como estudiantes. Esta inclusión real ha sido clave para nuestro sentido de pertenencia y para imaginar un futuro con más posibilidades y derechos. Nos sentimos motivados a participar activamente en la comunidad universitaria y a contribuir con nuestras ideas y propuestas, algo que antes parecía lejano.

Ahora, al terminar esta etapa, miramos hacia delante con ilusión y esperanza. Sabemos que aún quedan desafíos por superar, pero también que contamos con más herramientas para afrontarlos. Queremos seguir formándonos, encontrar un trabajo que nos guste y llevar una vida adulta lo más autónoma posible. La universidad nos ha proporcionado las bases para creer en nosotros mismos, para planificar y perseguir nuestras metas con determinación y entender que nuestro desarrollo es un proceso continuo.

También queremos dejar un mensaje claro: cuando se confía en las personas, las personas crecen. Cuando se abren puertas y se brindan oportunidades reales, muchas personas pueden cambiar de manera profunda y positiva. Por eso creemos que más universidades deberían apostar por programas como este, no solo porque benefician de forma directa a los estudiantes con discapacidad intelectual, sino porque enriquecen a toda

la comunidad educativa, ya que promueven valores de diversidad, respeto y solidaridad.

Nuestra historia demuestra que la inclusión no es solo una idea bonita o un ideal abstracto: es algo posible, concreto y transformador. Esperamos que este capítulo sirva para motivar a otras instituciones, a la familia y a estudiantes a seguir creyendo en la educación como una herramienta poderosa de cambio social y personal.

5. Donde lo hemos encontrado [bibliografía]

Bartolo, P. A.; Borg, M.; Callus, A. M.; Camilleri, L.; De Gaetano, A.; Mangiafico, M., y Vincent, J. (2025). Students with disabilities in higher education call for personal empowerment, equitable inclusive systems, and individualized accommodations. *In Frontiers in Education* 10, 1432682. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1432682>

Bruner, J. (2003). *Making stories: Law, literature, life*. Harvard University Press. <https://www.hup.harvard.edu/books/9780674010994>

CAST (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. Wakefield, MA: CAST. <http://udlguidelines.cast.org>

Denzin, N.K., y Lincoln, Y.S. (Eds.). (2011). *El manual Sage de investigación cualitativa*. chromeextension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/<https://pics.unison.>

[mx/maestria/wp-content/uploads/2020/05/manual_investigacion_cualitativa.pdf](https://www.unam.mx/maestria/wp-content/uploads/2020/05/manual_investigacion_cualitativa.pdf)

Extremera, N.; Sánchez-Álvarez, N., y Rey, L. (2020). Pathways between ability emotional intelligence and subjective well-being: Bridging links through cognitive emotion regulation strategies. *Sustainability*, 12(5), 2111. <https://doi.org/10.3390/su12052111>

Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (6th ed.). Sage Publications. <https://www.torrossa.com/en/resources/an/5409482>

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). Sage. <https://us.sagepub.com/en-us/nam/qualitative-research-evaluation-methods/book232962>

Rodríguez Herrero, P.; Izuzquiza Gasset, D., y Cabrera García, M. C. (2021). Voices that matter: Former students with intellectual disabilities reflect on their university experience. *Disability & Society*, 36(5), 691-712. <https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1745758>

Van Manen, M. (2016). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315421056>

CAPÍTULO 11

La universidad desde la mirada del alumnado con discapacidad intelectual

Claudia González Jiménez

Universidad Pablo de Olavide de Sevilla

Carmen Álvarez Cruz

Universidad Pablo de Olavide de Sevilla

Javier Salud Amador

Universidad Pablo de Olavide de Sevilla

Cristina Granados Martínez

Universidad Pablo de Olavide de Sevilla

Lo que hemos hecho en pocas palabras [resumen]

Las asignaturas inclusivas son asignaturas de distintos grados universitarios que permiten un aprendizaje compartido entre estudiantes con y sin discapacidad intelectual.

Para nosotros y nosotras, son además espacios reales donde aprendemos junto a otras personas, con y sin discapacidad intelectual, con respeto, igualdad y reconocimiento mutuo.

Su objetivo no es solo aprender contenidos, sino garantizar una educación equitativa, accesible y representativa de la diversidad.

En la Universidad Pablo de Olavide, esta iniciativa se hace posible gracias al programa FEVIDA (Formación para el Empleo y la Vida Autónoma para personas con discapacidad intelectual), un título propio que permite al estudiantado con discapacidad intelectual cursar asignaturas con otros estudiantes universitarios que estudian una carrera. Cada estudiante de FEVIDA elige las asignaturas que más les gustan o interesan. Esta convivencia genera experiencias que transforman tanto al alumnado como al profesorado, fortalecen la autoestima, las habilidades sociales y el sentido de pertenencia en la comunidad universitaria.

Los y las estudiantes valoran en especial sentirse escuchados y trabajar en grupo. Pero también hay momentos difíciles, a veces hay sentimientos de nervios cuando empezamos algo nuevo. Otras veces surgen sentimientos de aislamiento o nos sentimos solos y solas cuando no hay una integración real en la clase.

Por otra parte, el profesorado tiene una función clave. Su actitud, formación y disposición para acoger y acompañar al estudiantado con discapacidad intelectual puede cambiar por completo la experiencia.

Para conocer mejor cómo vivimos estas asignaturas, formamos un grupo focal con estudiantes de FEVIDA.

Allí compartimos nuestras vivencias, hablamos de lo que sentimos, de lo que nos ayuda y también de lo que necesitamos mejorar. Algunas de las propuestas que surgieron son las siguientes: que las asignaturas duraran más tiempo, tener más oportunidades de interactuar con el resto del alumnado y contar con recursos adaptados que faciliten la comprensión de los contenidos.

Estas experiencias nos demuestran algo muy claro: una universidad abierta a la diversidad no solo es posible, sino que se hace realidad de forma progresiva. Y cuando la inclusión se vive en las aulas, el cambio es real y transforma a toda la comunidad universitaria. Por todo ello, este capítulo surge porque creemos que lo que hemos vivido y aprendido en la universidad merece ser contado por nosotros y nosotras y por nuestros compañeros y compañeras de FEVIDA.

Palabras clave: inclusión universitaria; discapacidad intelectual; participación estudiantil; soledad y aislamiento en el aula.

1. Qué se nos ha ocurrido [introducción]

En la Universidad Pablo de Olavide, en Sevilla, existe un programa llamado FEVIDA. Dentro de este programa se ha creado una forma nueva de participar y estudiar en la universidad. Se trata de un modelo que se llama

«asignaturas inclusivas». Estas asignaturas posibilitan la participación del alumnado con discapacidad intelectual en la vida académica universitaria. Son de libre configuración, lo que significa que las personas que estudian en FEVIDA pueden elegir las asignaturas que prefieran según sus intereses. Por ejemplo, una persona de FEVIDA puede estudiar asignaturas tan diferentes como Biología Animal o Expresión Corporal y Danza, junto con otros estudiantes de la universidad.

Este modelo es un ejemplo nuevo e importante de inclusión real en la universidad. Sin embargo, este tipo de experiencias todavía no existen en todas las universidades. En muchos casos, solo se hacen dentro de programas específicos como FEVIDA (Díaz-Jiménez, 2019).

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) señala que todas las personas tienen derecho a estudiar juntas en un sistema educativo inclusivo, en todos los niveles. Aunque este derecho ya está reconocido, todavía hay muy pocas experiencias como esta en las universidades, y no se conocen lo suficiente.

- Mejoran la educación de las personas con discapacidad intelectual.
- Cambian la forma en que las personas se relacionan en clase.
- Ayudan a que haya más igualdad, respeto y valoración de la diversidad.

Queremos compartir esta experiencia en el marco del II Congreso Estatal de Estudiantado Universitario con Discapacidad Intelectual. Nuestro objetivo es invitar a la reflexión y a flexibilizar los programas universitarios para que se abran más aulas inclusivas en las universidades de España. Nosotros y nosotras hemos formado parte de FEVIDA y por eso queremos contar nuestras experiencias y las de nuestros compañeros y compañeras.

- No excluya a nadie.
- Valore la diferencia entre las personas.
- Garantice la igualdad de oportunidades para todo el mundo.

Según Díaz-Jiménez y Pixel (2023), la universidad inclusiva persigue avanzar en un sistema de educación superior donde todo el estudiantado, con independencia de su discapacidad, aprendan juntos, participen y aporten a una comunidad más abierta y diversa.

Una actividad donde participamos con otros alumnos (P1-H).

Asignaturas en las que las personas con discapacidad aprendemos más cosas (P4-H).

Las asignaturas inclusivas como Danza, Habilidades Motrices, etc., son aquellas que incluyen tanto a personas con discapacidad como a personas sin discapacidad (P6-M).

Estos testimonios muestran que la inclusión no es solo un plan de enseñanza, sino una experiencia dinámica que se construye día a día en el aula.

De manera similar, Díaz-Jiménez y Pixel (2023) expresan que, para que estas experiencias puedan llevarse a cabo de forma efectiva, es fundamental que todas las personas que forman parte del sistema educativo asuman la responsabilidad de garantizar los apoyos y condiciones necesarias.

Relacionarnos con más personas de la universidad (P1-H).

Para crecer profesionalmente (P2-H).

Señalan que son esenciales porque:

Es imprescindible llevarlas a cabo (P3-M).

Permiten que las personas con discapacidad aprendamos cosas que no sabíamos antes (P4-H).

Además, han reconocido que estas experiencias ayudan a aprender cosas nuevas e interesantes y que:

Dan el derecho a cursar las asignaturas, aunque tengas discapacidad (P6-M).

Algunos testimonios, como se verá a continuación, reflejan que estas asignaturas son muy importantes para ellos y ellas, pues permiten:

Repetir las cosas que no sabemos (P5-M).

La universidad, por lo tanto, se debe de entender como un espacio abierto para todas las personas, con independencia de que se tenga o no discapacidad, argumentando que:

El aprendizaje es un derecho y todos deberíamos tener la oportunidad de aprender, además de relacionarnos en un entorno estudiantil (P1-H).

También se destaca la importancia de que todos somos iguales y que la universidad debe ser un espacio inclusivo para evitar la exclusión, ya que:

Si no fuera así, estarían excluyéndonos de las universidades (P6-M).

Además, se considera que estudiar en la universidad ayuda a mejorar la calidad de vida y las oportunidades en el futuro. Por eso, la universidad debe preparar a las personas para que:

El día de mañana puedan tener un trabajo estable (P3-M).

Que, así, las personas con discapacidad puedan tener más estudios y formarnos más (P4-H).

Estas opiniones muestran que las asignaturas inclusivas no solo sirven para aprender, sino que también ayudan a crear una universidad más justa, diversa y unida, como explica una de las estudiantes:

Una comunidad donde se aprende teniendo y no teniendo discapacidad (P5-M).

Por ello, en este capítulo se presenta una experiencia de inclusión que no solo significa acceder a la universidad, sino también asegurar que ofrezca una educación de calidad.

Esta educación se adapta a las necesidades, intereses y capacidades del alumnado, y cuenta con el apoyo y la participación de diferentes personas durante todo el proceso (Flores y Gómez Contreras, 2020).

2. Cómo lo hemos hecho [metodología]

Diseño metodológico

Este capítulo presenta una investigación cualitativa y participativa. Cualitativa significa comprender las ideas, sentimientos y formas de actuar y entender.

El objetivo es entender en profundidad cómo viven la inclusión universitaria los y las estudiantes que participan en las asignaturas inclusivas del programa FEVIDA.

Hemos utilizado un enfoque que parte de la idea de que la realidad social se crea entre las personas. Desde este punto de vista, la inclusión universitaria no es solo una norma o una estructura, sino una experiencia que se vive

y que debe conocerse a través de las opiniones de quienes la viven.

1. Hemos redactado las ideas principales para elaborar las preguntas de un guion.
2. Hemos creado el grupo focal. Un grupo focal es un grupo de seis personas que hablan sobre las asignaturas inclusivas.
3. Hemos puesto las ideas comunes para escribir los resultados.
4. Hemos elaborado el capítulo.

El grupo focal fue grabado en audio con el consentimiento de las personas participantes y luego se transcribió palabra por palabra.

En total, participaron seis estudiantes del programa FEVIDA. Fueron elegidos de forma intencional, pero buscando variedad en aspectos sociodemográficos y en el tipo de asignatura.

Análisis de datos

El análisis se hizo siguiendo un método llamado «análisis temático reflexivo», basado en Braun y Clarke (2006, 2021, 2022). Con este método hemos usado un guion elaborado previamente para buscar temas y teorías sobre inclusión universitaria. El proceso fue flexible:

1. Leímos las transcripciones.
2. Agrupamos los temas de manera manual.

3. Dimos significado a los temas.
4. Escribimos e interpretamos los resultados.

En lo ético, todas las personas participantes otorgaron su consentimiento para participar. Se cuidó que sus datos fueran anónimos y confidenciales, respetando su privacidad. La investigación tuvo en cuenta la diversidad funcional y se hizo con un enfoque justo y respetuoso.

3. Lo que hemos descubierto [resultados]

Los resultados los hemos organizado en cuatro bloques. Primero, se habla de forma general sobre las asignaturas inclusivas: qué son y cómo se viven. Después, se recogen los aprendizajes del grupo y se proponen ideas para mejorar la inclusión en la universidad. En el tercer bloque, se cuentan experiencias de algunas personas que se han sentido solas, excluidas o aisladas. Por último, se comparten las opiniones del grupo sobre la importancia de que la universidad sea un lugar inclusivo y accesible para todas las personas.

Las asignaturas inclusivas

La participación en las asignaturas inclusivas para nuestros compañeros y compañeras ha sido una experiencia muy significativa. A través de la vivencia, hay tres cosas que han recalcado como importantes: lo que

esperaban antes de empezar las asignaturas, la relación con el profesorado y el grupo y cómo se sintieron dentro de la universidad. Al principio tenían dudas y nervios, pero también ilusión. Después, encontraron apoyos y cercanía en clase. Y, sobre todo, descubrieron que sí pueden aprender, participar y formar parte real de la vida universitaria.

Expectativas y percepciones previas al inicio de las asignaturas

Al inicio de las asignaturas, muchos de los y las estudiantes expresaron sentimientos de incertidumbre, nerviosismo e incluso poco entusiasmo ante la idea de cursar una asignatura universitaria. Algunos estudiantes pensaban que sería una experiencia aburrida o poco motivadora, y no se sentían del todo preparados para enfrentarse a ella.

También sintieron emociones como la vergüenza o la inseguridad, que marcaron sus primeras impresiones. No obstante, a medida que avanzaban las clases, estas percepciones iniciales se transformaron de forma progresiva.

Pensaba que iba a ser aburrido y no tenía ganas de ir los primeros días, pero luego sí, luego sí, eh... Bueno, algunos días eran mejores que otros. Bueno, al principio no tenía unas expectativas tan altas, pero luego sí que fueron buenas experiencias (P5-M).

Yo tenía un poco de vergüenza, pero luego me lo pasaba muy bien (P2-H).

Relación con el profesorado y el estudiantado de grado

Las asignaturas inclusivas fueron, en general, valoradas de forma positiva. Cuando se les preguntó qué aspectos les gustaron más de las asignaturas, el alumnado destacó y valoró las dinámicas de las clases, que fueron descritas como divertidas o entretenidas, por un lado:

Me gustaba hacer algo, porque me gustaba, eran entretenidas (P5-M).

La relación con el profesorado fue, en general, valorada de forma positiva. El apoyo del profesorado fue muy importante para el alumnado, ya que su actitud ayudaba a aprender mejor y a crear un ambiente cómodo y de confianza en clase.

Sí, a ver, depende del profesor. Mi profesor era muy buena gente y entonces yo no tuve nada (P2-H).

En mi caso y en el de otra compañera, tuvimos un problema con una profesora, entonces eso no me gustó (P6-M).

Estas situaciones reflejan que la actitud del profesorado, así como su preparación para gestionar la diversidad en el aula, son aspectos clave para garantizar una inclusión

plena, en la que todo el alumnado se sienta reconocido y valorado.

Yo sí [me sentí parte del grupo], porque me lo pasaba muy bien, las clases eran entretenidas. Como uno más (P1-H).

Me han tratado muy bien, han sido unos compañeros muy buenos (P3-M).

Me he sentido bien integrado con los compañeros (P2-H).

También se narraron experiencias de exclusión, como momentos en los que algunas personas se sintieron apartadas, tuvieron poco contacto social fuera del aula o no participaron en las tareas de la misma forma que el resto del grupo.

A mí, por ejemplo, solo me hacían leer. Entonces no contaban conmigo para hacer los trabajos (P4-H).

Me gustaría haber salido con ellos y tener más planes (P3-M).

Era como una exclusión algunas veces (P4-H).

Estos testimonios muestran una situación que ocurre muchas veces cuando se intenta hacer que la universidad sea más inclusiva: la convivencia no garantiza, por sí sola, la integración social plena.

Para que la inclusión sea real, necesitamos crear lazos entre nosotros, trabajar en equipo y tener oportunidades

para compartir también fuera del aula. Por eso, creemos que es muy importante cuidar las relaciones entre las personas dentro de la universidad.

Sentirse parte de la universidad y capaces de aprender

En este apartado, queremos reflexionar sobre lo que hemos aprendido y cómo nos hemos sentido al formar parte de la universidad. Cuando preguntamos: «¿Cómo te has sentido al ser estudiante universitario?», las respuestas fueron las siguientes:

Una de las mejores experiencias de mi vida (P1-H).

Como una más de la familia (P3-M).

Llena de alegría y orgullo hacia mí misma (P6-M).

Estas vivencias mostraron un gran impacto positivo en la autoestima de nuestros compañeros y compañeras, y en cómo valoran sus propias capacidades. Para muchas de estas personas, participar en las asignaturas inclusivas significó romper con ideas que antes les hacían pensar que no podían lograr ciertas cosas.

No se trataba solo de estar presentes en clase, sino de sentirse parte de la universidad y de comprobar que eran capaces de aprender y avanzar.

Aprendí muchos conocimientos que he descubierto nuevos. Antes me costaba entender las posturas

de rugby, pero luego durante el curso ya lo entendí (P2-H).

Además del contenido académico, muchos participantes destacaron otros aprendizajes ligados al desarrollo emocional, social y relacional. Las clases también fueron descritas como espacios donde aprendieron a concentrarse mejor, a expresarse y a confiar en sí mismos:

Aprendizaje, buenas, positivas y divertidas (P4-H).

Divertido, ayuda a concentrarse y a ser uno mismo (P6-M).

Estos comentarios reflejan que la universidad fue vivida como un entorno de crecimiento integral.

Más allá del temario, lo aprendido tuvo un valor profundo: aumentó su motivación, reforzó su confianza y despertó el deseo de seguir formándose.

Sentirse parte de la universidad, ser tratados como iguales y comprobar sus propias capacidades se convirtió en una experiencia transformadora.

Mejoras necesarias: apoyo docente y conocimiento de la diversidad

Sobre las propuestas para mejorar, las personas que participaron en el grupo focal compartieron varias ideas

para que las asignaturas sean más inclusivas y adaptadas.

Más duración y más clases (P1-H).

También se mencionó la posibilidad de crear espacios más específicos para el alumnado con discapacidad intelectual dentro del marco inclusivo:

Unas clases especiales con chavales con discapacidad (P2-H).

Aunque esta propuesta puede parecer contradictoria con el principio de inclusión, puede interpretarse como la necesidad de contar con tiempos y apoyos más personalizados que refuercen el aprendizaje sin segregar, sino complementando la experiencia compartida.

Que los profesores de las asignaturas inclusivas estén al tanto de que vienen personas con discapacidad para aprender de ellas (P4-H).

Que haya más requerimiento en temas más difíciles de entender (P3-M).

Estas frases apuntan a un enfoque claro: el profesorado debe estar formado, sensibilizado y preparado para diseñar metodologías accesibles y ofrecer apoyos efectivos.

Sentimiento de soledad y aislamiento

La soledad es la experiencia que se vive cuando una persona siente que le faltan relaciones importantes y buenas. Puede sentirse sola aunque tenga personas cerca, o estar aislada sin contacto con otras (De Jong Gierveld, 1987; Yanguas, *et al.*, 2020).

- La parte subjetiva. Cómo la persona siente la soledad.
- La parte objetiva. El aislamiento social, cuando hay pocos contactos o relaciones (Pinazo y Donio, 2018; Yanguas, *et al.*, 2020).

El aislamiento social se mide analizando cuántas personas conoce alguien, con qué frecuencia se ve con ellas y cómo vive. Robert Weiss (1973) explicó que hay dos tipos de soledad:

- La soledad emocional. Es la falta de alguien cercano, como una pareja o un amigo íntimo.
- La soledad social. Es la falta de una red de amigos, familia o vecinos, lo que dificulta sentirse parte de la sociedad.

Sobre sentirse solos y solas o aislados y aisladas en las asignaturas, las respuestas fueron diferentes y a veces contradictorias. Algunas personas dijeron que no se sintieron ni solas ni aisladas, pero otras, por ejemplo, dijeron: «Sí, mucho». «Más o menos». «Sí, poco».

Las respuestas fueron muy diferentes. La mayoría se sintió parte del grupo. Pero algunas personas dijeron que

también hubo momentos en los que se sintieron solas o vivieron situaciones de exclusión o desconexión dentro de las asignaturas inclusivas.

Algunas veces, por ejemplo, puedo decir que hay un espacio y yo en una pared (P3-M).

Cuando se les preguntó sobre sentirse solos, la mayoría aseguró que no. Esto puede indicar una diferencia entre «estar solo o sola» y «sentirse excluido o excluida», o entre lo que se siente y lo que pasa socialmente. Por eso, la universidad no es solo un lugar para estudiar. También es un lugar para forjar amistades y conocer a otras personas.

La universidad puede ayudar a que nadie se sienta solo. Pero también puede generar un sentimiento de exclusión o aislamiento en algunas personas.

En la universidad no solo aprendemos contenidos académicos o profesionales, sino también aspectos personales muy importantes, como convivir con otras personas, construir relaciones y crecer como individuos. Por eso, creemos que es fundamental prestar atención a los vínculos sociales que se generan en este entorno.

Esto cobra especial relevancia en el caso de las personas con discapacidad intelectual, ya que pueden verse más afectadas cuando no logran establecer relaciones significativas con sus compañeros o compañeras (Díaz-Jiménez y Pixel, 2023).

La universidad como derecho y oportunidad: razones para incluir

Cuando se preguntó por qué es importante que las personas con discapacidad estudien en la universidad, las respuestas destacan los temas formativos, profesionales y emocionales de esta experiencia:

Para desarrollarse como personas y conocer a más gente. Eso puede cambiar una vida a mejor (P1-H).

Porque es muy importante para que el día de mañana tengan un trabajo estable (P3-M).

Para que tengan más formación profesional (P4-H).

Estas respuestas reflejan una comprensión profunda de que la universidad no solo transmite saberes, sino que abre horizontes, posibilita trayectorias laborales y genera igualdad de oportunidades. Además, otras respuestas de nuestros compañeros y compañeras hablaban sobre la importancia que tiene la inclusión:

Porque así muchas personas con discapacidad se animan y van muchas más personas (P3-M).

Así seríamos iguales que las personas sin discapacidad (P6-M).

Estas frases hacen referencia a un tema de justicia social: la universidad debe ser un espacio para todos y todas, donde las personas con discapacidad, y en particular la

intelectual, no sean la excepción, sino parte de la normalidad.

4. Lo que hemos aprendido [conclusiones]

Los resultados de esta experiencia muestran que las asignaturas inclusivas no son solo espacios formativos para aprender. También son lugares que ayudan a crecer como persona, a convivir con otras personas y a crear relaciones de amistad y confianza.

Para nuestros compañeros y compañeras y para nosotros y nosotras, representa una oportunidad real de participación universitaria. Para el resto del estudiantado y el profesorado, es una ocasión para repensar la docencia y relacionarse de forma más consciente con la diversidad.

No se trata solo de adaptar contenidos, sino de repensar colectivamente cómo representamos la discapacidad, cómo se enseña y cómo se construye un modelo universitario más amigable con la diversidad (Díaz-Jiménez y Pixel, 2023).

Creemos que formar parte activa de la universidad fortalece nuestro sentido de pertenencia. Ese sentimiento nace del reconocimiento mutuo, del apoyo del profesorado y de la acogida sincera del grupo con el que compartimos. Sin embargo, también se han

evidenciado momentos de inseguridad o aislamiento, lo que señala la necesidad de reforzar apoyos emocionales y relacionales.

El papel del profesorado es clave porque su actitud y forma de adaptarse a las necesidades del grupo afectan directamente a nuestras experiencias. Los valores y formas de actuar del profesorado influyen en el ambiente de la clase (Brewer y Movahedazarhoulingh, 2021). Por eso, se considera esencial una formación especializada en prácticas docentes inclusivas, como las recomendadas en Díaz-Jiménez, R. y Pixel Yerga-Míguez, M. D. (2024). Todo ello debe formar parte de un compromiso claro de la universidad con los derechos humanos y la igualdad en la educación.

La convivencia entre estudiantes con y sin discapacidad intelectual es un eje clave de las asignaturas inclusivas. Estas experiencias ayudan a cambiar ideas sobre la discapacidad y a crear una universidad más abierta y afectiva.

Por todo ello, para lograr una universidad inclusiva, no basta con buenas experiencias: es esencial un cambio más grande que involucre a toda la comunidad universitaria y siga los objetivos de la Agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible (CERMI, 2020).

Las asignaturas inclusivas son una apuesta por una universidad abierta, justa y diversa. Palabras como

inclusión, amistad y divertido y aprendizaje resumen estas vivencias.

Como equipo que ha participado en esta investigación, queremos expresar que una universidad inclusiva no es solo un símbolo o una idea bonita. Es una forma real de reconocer el derecho que todas las personas tienen a aprender y convivir en igualdad.

Todas las personas somos iguales.

Agradecimientos

Queremos agradecer en primer lugar al programa FEVIDA por brindarnos esta gran experiencia. En especial, al profesorado que ha formado parte de las asignaturas inclusivas. También queremos expresar nuestro agradecimiento a la comisión académica de FEVIDA, en particular a la directora académica del programa, Rosa María Díaz Jiménez, por su firme compromiso con una inclusión real y plena; a Juan Pablo Pérez Velázquez, por su apoyo constante durante todo el programa, sobre todo en lo relacionado con nuestras experiencias laborales, y a Cristina Granados Martínez, coordinadora de FEVIDA y participante en este capítulo, cuya dedicación y acompañamiento cercano nos han impulsado a vivir esta enriquecedora experiencia formativa. Tampoco podemos olvidar a Ana Segura Rodríguez y María Oliva Jiménez López, nuestros apoyos incondicionales de FEVIDA; sin ellas esto no hubiera sido posible.

5. Donde lo hemos encontrado [bibliografía]

Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Braun, V., y Clarke, V. (2021). Can I use TA? Should I use TA? Should I not use TA? Comparing reflexive thematic analysis and other pattern-based qualitative analytic approaches. *Counselling and Psychotherapy Research*, 21(1), 37-47. <https://doi.org/10.1002/capr.12360>

Braun, V., y Clarke, V. (2022). Thematic analysis: A practical guide. *SAGE Publications*. <https://uk.sagepub.com/en-gb/eur/thematic-analysis/book248481>

Brewer, R., y Movahedazarhouli, S. (2021). Students with intellectual and developmental disabilities in inclusive higher education: perceptions of stakeholders In a first-year experience. *International Journal of Inclusive Education*, 25(9), 993-1009. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1597184>

Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (2020). *Universidad y discapacidad: La inclusión de las personas con discapacidad en la universidad española*. Ediciones Cinca. <https://www.consaludmental.org/publicaciones/Universidad-discapacidad-cermi.pdf>

De Jong-Gierveld, J. (1987). Developing and testing a model of loneliness. *Journal of personality and social psychology*, 53(1), 119-128. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.53.1.119>

Díaz-Jiménez, R. M. (2019). *Universidad inclusiva: experiencias con personas con diversidad funcional cognitiva*. Pirámide.

Díaz-Jiménez, R., y Pixel (2023): *Manual sobre «Vida independiente de estudiantes con Discapacidad Intelectual»*. *Sistemas inclusivos de educación superior para estudiantes con discapacidad intelectual*. Pixel. <https://hdl.handle.net/10433/20079>

Flores, D. I., y Gómez Contreras, M. L. (2020). Discapacidad intelectual: Reflexiones sobre la inclusión en educación virtual. *Ensayos de Filosofía*, 12(2). <https://www.ensayos-filosofia.es/archivos/articulo/discapacidad-intelectual-reflexiones-sobre-la-inclusion-en-educacion-virtual>

Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Naciones Unidas. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Pinazo, S., y Donio-Bellegarde, M. (2018). *La soledad de las personas mayores: Conceptualización, valoración e intervención*. Fundación Pilares para la Autonomía Personal. https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/doc_sosa_soledad_mayores/eu_def/fpilares-estudio05-SoledadPersonasMayores-Web.pdf?

Weiss, R. S. (1973). *Loneliness: The experience of emotional and social isolation*. The MIT Press.

Yanguas, J.; Pérez, M.; Puga, M. D.; Tarazona, F.; Losada, A.; Márquez, M.; Pedrozo, M. D. S., y Pinazo, S. (2020). *El reto de la soledad en las personas mayores*. Fundación Bancaria «la Caixa». <https://doi.org/10.5569/1134-7147.66.05>

CAPÍTULO 12

Clases inclusivas y competencias sociolaborales: construyendo una universidad para todos

Alba Librero Romero

Universidad de Huelva

Lucía González Domínguez

Universidad de Huelva

Joel Peña Calvo

Universidad Politécnica de Madrid

Pilar Ester Mariñoso

Universidad Camilo José Cela

Lo que hemos hecho en pocas palabras [resumen]

En los últimos años, algunas universidades españolas han comenzado a implementar programas universitarios de competencias sociolaborales dirigidos a jóvenes con discapacidad intelectual. Estos programas buscan facilitar su inclusión en la vida académica, mejorar su autonomía y fomentar su participación activa en la comunidad universitaria. Una de las estrategias más relevantes ha sido el desarrollo de clases inclusivas, en las

que estudiantes con y sin discapacidad colaboran en igualdad de condiciones en diversas asignaturas. Esta práctica promueve el aprendizaje mutuo, la empatía, la convivencia y el respeto por la diversidad.

Además de la experiencia en el aula, en la Universidad de Huelva se han llevado a cabo actividades como el Festival de Actividad Física e Inclusión (FEADI), donde estudiantes de distintas capacidades participaron en dinámicas deportivas adaptadas. Estas iniciativas han demostrado el potencial del deporte como herramienta para fortalecer vínculos, romper barreras y promover valores como la igualdad y la cooperación.

A través de una metodología cualitativa basada en un grupo focal, se recogieron las vivencias de los estudiantes-participantes. Los resultados evidencian que la experiencia inclusiva ha favorecido el desarrollo de habilidades sociales, emocionales y comunicativas, además de generar un fuerte sentido de pertenencia.

Las conclusiones subrayan que la inclusión no debe entenderse como una meta teórica, sino como una práctica cotidiana que requiere adaptación, compromiso y creatividad. Las universidades, al abrir sus espacios a la diversidad, no solo transforman la vida de los estudiantes con discapacidad, sino también la cultura educativa en su conjunto, avanzando hacia entornos más justos, humanos y accesibles para todos.

Palabras clave: inclusión; educación superior; accesibilidad; deporte; clases inclusivas.

1. Qué se nos ha ocurrido [introducción]

Durante años, el acceso a la educación superior ha sido un terreno limitado para las personas con discapacidad intelectual. A pesar de los avances normativos en materia de inclusión, como la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), las universidades han mantenido estructuras que, en muchos casos, excluyen a estudiantes con necesidades de apoyo específicas. Sin embargo, en la actualidad, diversas instituciones de educación superior españolas han comenzado a transformar esta realidad a través de programas universitarios de competencias sociolaborales dirigidos a jóvenes con discapacidad intelectual. Estos programas permiten su incorporación activa a la vida universitaria y fomentan su autonomía, empleabilidad y participación comunitaria.

He ido a varias clases inclusivas con diferentes alumnos y quiero contarlo en este congreso porque me parece importante para la inclusión social y para que mucha gente conozca el mundo de la discapacidad.

Estas palabras evidencian que el impacto de estas iniciativas no se limita al ámbito académico, sino que promueven una auténtica transformación cultural.

Participamos en juegos inclusivos como voleibol sentado, juegos con pelotas y dinámicas en equipo. Lo más importante fue que nadie se quedó fuera.

Esta vivencia permitió experimentar la inclusión desde el juego, lo que fortalece la autoestima, la pertenencia y la comprensión mutua. Otro participante añade:

Queremos que más personas conozcan lo que vivimos, que comprendan la importancia de hacer actividades inclusivas en el deporte y en la vida.

Estas experiencias demuestran el potencial de la educación inclusiva como agente de cohesión social.

Desde una perspectiva pedagógica, estos programas responden a los principios del aprendizaje a lo largo de la vida (*lifelong learning*), que entiende la educación como un proceso permanente que abarca todas las etapas de la vida, más allá de la formación escolar tradicional (Comisión Europea, 2001). Este enfoque es relevante sobre todo para personas con discapacidad intelectual, ya que permite atender ritmos de aprendizaje diversos y construir trayectorias formativas personalizadas. Según Jarvis (2004), este modelo implica integrar la educación en la vida diaria de las personas, reconociendo su valor para el desarrollo personal, cívico y profesional.

Investigaciones recientes refuerzan esta perspectiva. Por ejemplo, Barge *et al.* (2025) destacan la necesidad urgente de programas especializados en educación superior para estudiantes con discapacidades del

desarrollo, como el autismo, e insisten en que el acceso sin acompañamiento estructurado no garantiza una inclusión efectiva. A su vez, Phelan et al. (2025) subrayan la importancia de enfoques pedagógicos como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que permite adaptar los entornos educativos a una mayor diversidad de estudiantes sin necesidad de modificar de forma sustancial los contenidos ni los objetivos. Estas estrategias son esenciales para garantizar que las clases inclusivas sean efectivamente accesibles y transformadoras.

En octubre empecé el curso de FEADI en la Universidad de Huelva. Mis compañeros y yo hemos tenido muchas asignaturas. En una de ellas hemos compartido algunos días unas clases inclusivas con compañeros de la universidad.

Esta integración en la dinámica académica habitual permite que los estudiantes con discapacidad no solo estén presentes en la universidad, sino que formen parte activa de su comunidad y contribuyan a redefinirla desde la diversidad.

Al compartir estas experiencias en este congreso, queremos visibilizar el impacto de estos programas en la vida de los estudiantes y en el ecosistema universitario. Nuestra intención es inspirar a otras instituciones educativas a replicar o adaptar estas buenas prácticas, y fomentar políticas públicas que promuevan su sostenibilidad. La universidad debe ser un espacio de

todas y para todas las personas, donde el talento y el deseo de aprender no estén condicionados por etiquetas o diagnósticos, sino por la voluntad compartida de construir una sociedad más justa.

Por último, este diálogo busca generar cambios estructurales y culturales. Queremos ayudar a que ningún estudiante sea excluido por tener una discapacidad o una forma distinta de aprender. Aspiramos a que las universidades se conviertan en entornos verdaderamente accesibles y humanos, donde los valores de igualdad, respeto y colaboración se vivan en cada aula, en cada pasillo y en cada proyecto.

2. Cómo lo hemos hecho [metodología]

Para recoger, analizar y poner en valor las vivencias de los estudiantes que participan en el Programa Universitario en Competencias Sociolaborales, llevamos a cabo una investigación con enfoque cualitativo, desde una perspectiva participativa. En lugar de investigar sobre ellos, investigamos con ellos: los propios estudiantes se convirtieron en investigadores junto al equipo docente, de modo que compartieron y analizaron sus experiencias mediante la técnica del grupo focal. Esta metodología, basada en la interacción comunicativa entre personas que comparten una vivencia común (en este caso, su participación en actividades inclusivas dentro del

entorno universitario), permitió construir conocimiento desde su perspectiva, reconociendo su experiencia como motor de mejora educativa.

El grupo focal se desarrolló en dos videoconferencias y una sesión presencial en las que participaron tres estudiantes con discapacidad, dos de la Universidad de Huelva y uno de la Universidad Politécnica de Madrid, y fue dinamizado en conjunto por el equipo docente y los propios participantes. En este espacio de conversación horizontal, los estudiantes compartieron de forma libre sus vivencias en clases inclusivas y otras actividades del programa.

En el grupo me sentí libre para contar lo que me pasa en la universidad, sin miedo a que me juzguen.

Otro destacó:

Poder hablar y que me escuchen me ayuda a entender mejor lo que siento y a darme cuenta de que no estoy solo.

Y un tercero afirmó:

Aquí puedo decir lo que pienso de verdad y aportar ideas para que las cosas cambien.

No solo recordaron lo vivido, sino que también analizaron, propusieron y valoraron aspectos clave, por lo ejercieron un papel activo y corresponsable en el proceso de investigación.

La metodología cualitativa del grupo focal permitió no solo recoger información, sino comprender desde dentro cómo los estudiantes viven la inclusión. Estos testimonios demuestran que, cuando la universidad se abre de verdad a la diversidad, el aprendizaje se transforma en una experiencia de vida compartida. Todos los participantes aprenden, enseñan y crecen. Y eso, según las propias voces del alumnado, es lo más importante.

3. Lo que hemos descubierto [resultados]

Tal como hemos indicado, como resultado de nuestra participación en clases inclusivas, se han generado experiencias valiosas tanto para los estudiantes con discapacidad como para aquellos sin discapacidad que compartieron con ellos distintas asignaturas. Estas vivencias han dejado aprendizajes profundos y transformaciones personales y grupales. Lo que presentamos a continuación son los resultados de estas experiencias, expresados primero a través de los testimonios literales de los alumnos y luego acompañados por una reflexión que permite comprender el alcance y significado de lo vivido.

A mí me gustó mucho el voleibol sentado. Jugamos todos juntos. Me sentí parte del grupo. Yo lancé la pelota y me ayudaron mis compañeros. Al final

hicimos una palabra gigante en el suelo con pelotas. FEADI. Yo estuve en la letra I. Me gustó mucho. Nadie se quedó fuera.

En ese evento, los estudiantes se organizaron en grupos mixtos, combinando personas con y sin discapacidad. Cada uno aportó lo que podía y como podía. Las reglas se adaptaron, los materiales fueron accesibles (pelotas, conos, bancos), y lo más importante fue el ambiente de respeto, juego y colaboración. Después de cada actividad, el grupo se sentaba a charlar sobre lo que habían sentido y aprendido. Según comentaron, ese momento de hablar juntos les ayudó a reflexionar y pensar cómo mejorar la inclusión en su entorno.

Gracias a nuestra participación en FEADI, hemos descubierto muchas cosas importantes:

- *Todos podemos participar si las actividades están bien adaptadas. No importa si alguien tiene una discapacidad: con un poco de ayuda o cambio en las reglas, nadie se queda fuera.*
- *Hemos aprendido a trabajar en equipo, a escuchar y respetar a los demás, valorando lo que cada persona puede aportar.*
- *Nos hemos sentido más unidos, porque las actividades inclusivas nos ayudaron a conocernos mejor y a disfrutar juntos.*

- *Hemos visto que el deporte no es solo competición: es una herramienta para incluir, convivir y aprender valores como el respeto, la empatía y la igualdad.*
- *Nos dimos cuenta de que una sociedad inclusiva es posible, pero hay que trabajarla desde la escuela y con experiencias como esta.*

Estas palabras resumen con claridad varios de los principales hallazgos del grupo. En primer lugar, resalta el valor de la accesibilidad y la adaptación como condiciones clave para que todos los alumnos participen en igualdad de condiciones. Lejos de centrarse en las limitaciones individuales, este enfoque pone el acento en el diseño de las actividades como punto de partida para la inclusión. Además, el trabajo conjunto ha fomentado habilidades sociales y emocionales, como la escucha activa, el respeto y la valoración de la diversidad.

También se destaca un fortalecimiento de la cohesión grupal: el hecho de compartir espacios y objetivos comunes permitió que los alumnos se conocieran mejor y fortalecieron sus vínculos. En el caso particular de las actividades deportivas, la experiencia fue especialmente significativa: dejaron de percibir el deporte como una competición para entenderlo como un espacio de convivencia, cooperación y transmisión de valores. Por último, esta vivencia les permitió proyectar una visión de sociedad más inclusiva, pero dejando claro que dicha

transformación requiere trabajo, compromiso y experiencias concretas desde la escuela.

Este año tuvimos clases con otros estudiantes. No eran todas las semanas. A veces eran los lunes, a veces los jueves. Depende del horario. Me gustó estar en clase con otros. No siempre hablo, pero me gusta escuchar y aprender.

Desde su punto de vista añadió la siguiente afirmación:

Yo he descubierto que los alumnos de las clases inclusivas empatizan mucho con la discapacidad.

Este testimonio, breve pero contundente, pone en evidencia uno de los principales efectos de la inclusión educativa: la empatía real surge del contacto y la convivencia. Cuando los estudiantes comparten clases, responsabilidades y objetivos, se rompen estereotipos y se generan lazos de comprensión auténticos. Esta observación también confirma que las clases inclusivas no benefician solo a los alumnos con discapacidad, sino a todos los que participan en ellas, ya que propician una formación más humana, respetuosa y consciente.

Estas clases inclusivas se realizaron en asignaturas concretas y permitieron a los estudiantes del programa compartir espacio, tareas y dinámicas con otros alumnos universitarios. Participaron en ejercicios reales, hicieron trabajos en grupo y vivieron la universidad desde dentro. A pesar de no ser actividades continuas, sí fueron muy

valoradas por los estudiantes y generaron aprendizajes significativos.

Fuimos a clases con alumnos que estudian Arquitectura. Ellos estaban haciendo planos de sitios. Nosotros les dijimos que a veces hay escaleras y no hay rampa, y no podemos entrar. Hablamos de puertas estrechas, de baños que no se pueden usar. Ellos nos escucharon. Hicimos maquetas juntos. Yo puse pegatinas en el plano y les dije: «Aquí tiene que haber una rampa».

Esta actividad fue una oportunidad para que los estudiantes del programa expresaran, desde su experiencia personal, qué barreras encuentran en los espacios públicos y cómo podría mejorarse su diseño. Los estudiantes de arquitectura, por su parte, aprendieron a pensar los espacios desde una perspectiva accesible y real. Fue una clase donde se unieron el saber académico y el saber vivencial.

Hemos descubierto que compartir tal experiencia nos ha cambiado la vida. Por ejemplo, hemos tenido que hablar con personas que no conocíamos y compartir información con ellas según la clase que nos tocara.

Aquí se refleja claramente el impacto personal y emocional de la experiencia. Participar en clases inclusivas no solo implicó realizar tareas académicas en grupo, sino también salir del entorno habitual,

interactuar con nuevos compañeros y asumir desafíos comunicativos y sociales. Esta transformación, expresada con la frase «nos ha cambiado la vida», habla de un crecimiento profundo, que va más allá del aula. El hecho de tener que colaborar con personas desconocidas les permitió desarrollar habilidades interpersonales, adaptarse a nuevos contextos y abrirse a otras realidades, lo que enriquece enormemente su desarrollo integral.

Durante las sesiones del grupo focal, los estudiantes también hicieron propuestas concretas. Por ejemplo, pidieron que haya más clases inclusivas, que las actividades se planifiquen con más tiempo y que puedan participar en otras titulaciones distintas. Afirmaron que estar en la universidad les hace sentir parte de algo grande, y que quieren seguir aprendiendo, con apoyo, a su ritmo.

A mí me gusta la universidad. Me gusta cuando me llaman por mi nombre. Me gusta estar con los demás. A veces me pongo nervioso, pero, si me lo explican despacio, puedo hacerlo. Me gustaría que más gente pudiera venir, como yo.

A partir de estos testimonios, podemos concluir que la experiencia inclusiva ha dejado huellas significativas en el alumnado. Por un lado, se destaca una conciencia más clara sobre el valor de la diversidad, el respeto mutuo y la necesidad de garantizar condiciones de equidad. Por otro lado, se evidencia un cambio en la manera de

relacionarse, participar y percibir tanto la discapacidad como el propio rol dentro del grupo.

Estas vivencias muestran que la inclusión no es solo una cuestión normativa o institucional, sino una vivencia concreta que transforma a quienes la experimentan. Los alumnos han aprendido que todos pueden aportar, que trabajar juntos enriquece, que la empatía se construye con acciones, y que una sociedad mejor comienza en lo cotidiano, en el aula. Su voz y sus descubrimientos son una prueba valiosa de que una educación inclusiva no solo es posible, sino profundamente necesaria.

Imagen 1.

Comunicación de los alumnos sobre las conclusiones extraídas en el grupo focal durante el II Congreso Estatal de Estudiantado Universitario con Discapacidad Intelectual.



Fuente: Fotografía personal (julio de 2025).

4. Lo que hemos aprendido [conclusiones]

Después de haber participado en los programas de competencias sociolaborales y en diversas experiencias de clases inclusivas, el alumnado ha compartido aprendizajes profundos que trascienden lo académico. Estos aprendizajes se expresan en sus propias palabras y nos permiten comprender el valor real de la inclusión educativa como una práctica transformadora. A través de sus voces, identificamos cómo se han fortalecido las competencias sociales, las actitudes solidarias y las habilidades que construyen una comunidad más justa y empática.

Después de participar en las clases inclusiva y FEADI, hemos aprendido que:

- *La inclusión no es solo una idea, es una práctica diaria. Todos y todas podemos hacer algo para que nadie se quede fuera.*
- *Las diferencias nos enriquecen: cada persona es única y valiosa, y al trabajar en equipo aprendemos más unos de otros.*
- *El deporte es una herramienta muy poderosa para unir a las personas, superar barreras y promover la igualdad.*
- *La empatía y el respeto son claves para convivir mejor. Escuchar, ayudar y compartir hace que el grupo funcione y que todos se sientan parte.*

- *Que, cuando se adaptan las actividades, todos podemos participar y disfrutar. Nadie tiene que quedarse al margen si se hace con ganas e imaginación.*

Estas palabras reflejan no solo una toma de conciencia sobre la inclusión, sino también una comprensión activa de lo que implica llevarla a la práctica. La alumna reconoce que la inclusión no debe quedar reducida a un concepto abstracto o a un principio institucional, sino que requiere acciones concretas, cotidianas, en las que cada persona tiene un papel y una responsabilidad. Ya no se trata solo de aceptar la diversidad, sino de buscar de forma activa maneras para que todas las personas estén, participen y se sientan parte.

Otro de los puntos más valiosos es su visión sobre la diferencia: lejos de considerarla un obstáculo, la interpreta como una fuente de riqueza. Esto indica un cambio cultural significativo. Trabajar con personas diferentes, en capacidades, formas de comunicación o intereses, no solo no impide el aprendizaje, sino que lo amplía y lo humaniza. Esta mirada es fundamental en un entorno educativo inclusivo: entender que la diversidad es una oportunidad de crecimiento para todos, y no algo que hay que tolerar o soportar.

Además, esta alumna destaca el poder del deporte como herramienta social y educativa, lo que ha sido compartido por otros estudiantes en el proyecto. El deporte, cuando se plantea con enfoque inclusivo, no

solo permite la participación física, sino que se convierte en una plataforma para romper barreras sociales, emocionales y comunicativas. En ese espacio, los cometidos pueden cambiar, las fortalezas de cada uno pueden emerger, y se promueve una verdadera igualdad basada en el respeto mutuo.

El énfasis que hace en la empatía y el respeto como claves para la convivencia refuerza la idea de que las habilidades socioemocionales son tan importantes como los contenidos curriculares. Los alumnos han descubierto que, cuando se practica la escucha activa, cuando se presta ayuda sincera o se comparte un logro, el grupo se fortalece, se vuelve más unido y todos se sienten integrados.

Por último, su última afirmación subraya algo esencial: la importancia de adaptar las actividades para permitir la participación de todos. Este aprendizaje implica reconocer que no hay un único camino para lograr el objetivo, y que ser inclusivos requiere creatividad, apertura y disposición para cambiar. Es un llamado a los docentes y a las instituciones a repensar sus métodos para garantizar que nadie quede al margen.

Hemos aprendido a respetar nuestro turno, a compartir, a pasarlo muy bien, divertirnos, también aprender de los compañeros universitarios. Por ejemplo, hemos trabajado juegos deportivos, bailado, aprendido las partes de una moto con los compañeros que estudian mecánica o también

hemos tenido una carrera, participado en una yincana de deporte.

Su reflexión combina elementos de aprendizaje normativo (respetar el turno, compartir) con aspectos lúdicos y experiencias concretas. Esto muestra que el aprendizaje en contextos inclusivos no es teórico ni aislado, sino vivencial y multisensorial. A través del juego, el movimiento y la interacción directa, este alumno ha desarrollado habilidades de convivencia, además de haber disfrutado del proceso. Es importante destacar cómo la emoción positiva y el disfrute acompañaron el aprendizaje, lo que refuerza su impacto y su permanencia.

Además, su referencia a «aprender de los compañeros universitarios» pone en valor el trabajo intergeneracional e interdisciplinario que se promovió en el proyecto. Aprender sobre mecánica, bailar, participar en juegos organizados por otros estudiantes, correr juntos o superar una yincana son experiencias prácticas que integran saberes, cuerpos y emociones. Esta forma de aprendizaje rompe con la estructura tradicional de clase y permite que los estudiantes aprendan en contextos reales, significativos y cooperativos.

Las clases inclusivas no solo benefician a los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE), sino que también generan múltiples ventajas para los compañeros sin discapacidad. Según el estudio de Molina Roldán *et al.* (2021), los estudiantes sin NEE desarrollan una mayor empatía y respeto por la

diversidad y la aceptan mejor cuando participan en entornos de aprendizaje interactivos junto a compañeros con discapacidad. Estos espacios favorecen actitudes positivas, al permitir que los estudiantes se conozcan personalmente y compartan actividades colaborativas, lo que fomenta nuevas amistades y una comprensión más profunda de las capacidades diversas. Además, los alumnos sin discapacidad mejoran sus habilidades sociales, en especial en la cooperación, la paciencia y la capacidad de ayudar a otros a aprender, lo que refuerza su propio sentido de logro y bienestar emocional. En el plano cognitivo, los estudiantes se benefician del esfuerzo adicional requerido para explicar contenidos a sus compañeros con discapacidad, lo cual potencia su comprensión y metacognición. Asimismo, aprenden también de las intervenciones de estos compañeros, quienes pueden aportar perspectivas valiosas y únicas. En definitiva, estas experiencias transforman las percepciones de los estudiantes típicos, al mostrar que todos tienen fortalezas y dificultades, y promueven un entorno escolar más equitativo y enriquecedor para todos. Las evidencias recogidas en este estudio cualitativo muestran que la inclusión no solo no perjudica, sino que favorece de forma significativa el desarrollo humano y académico de todos los alumnos.

He aprendido a relacionarme con los demás y a colaborar en las clases.

Aunque breve, esta afirmación encapsula uno de los logros más valiosos del proyecto: el desarrollo de

competencias sociales. Aprender a relacionarse con los demás implica superar la timidez, los prejuicios o las barreras personales. Colaborar en clase requiere abrirse al otro, asumir responsabilidades compartidas y confiar. En entornos inclusivos, donde se necesita que todos estén atentos a las necesidades del grupo, estos aprendizajes son más intensos y transformadores. La participación activa de esta alumna indica que el contexto inclusivo le permitió crecer personalmente y sentirse parte de una comunidad que la valora.

En conjunto, todos estos testimonios nos muestran que los aprendizajes que emergen de una experiencia inclusiva son múltiples y de gran profundidad. Se aprende a convivir, a respetar, a colaborar, a adaptarse, a mirar al otro como alguien valioso, a participar de forma activa y a disfrutar del proceso. Los alumnos han demostrado que, cuando se les da la oportunidad de trabajar en entornos inclusivos, desarrollan no solo habilidades académicas, sino también capacidades humanas fundamentales para construir una sociedad más justa.

Estas conclusiones invitan a los docentes, la familia y las instituciones a continuar apostando por modelos educativos inclusivos no como una meta distante, sino como una forma cotidiana de educar, relacionarse y transformar el entorno escolar. La inclusión, como bien dijeron los alumnos, no es solo una idea bonita: es una práctica diaria que necesita compromiso, escucha, creatividad y voluntad. Y, como hemos comprobado, los frutos que genera son profundamente valiosos para todos.

5. Donde lo hemos encontrado [bibliografía]

- Barge, M.; Malone, K. M., y Kim, I. (2025). Empowering autistic college students: A call-to-action for the increase of specialized support programs in higher education. *International Journal of Social Work*, 12(1). <https://doi.org/10.5296/ijsw.v12i1.22423>
- Booth, T., y Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools* (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.
- Comisión Europea. (2001). *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*. Office for Official Publications of the European Communities.
- Jarvis, P. (2004). *Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice* (3rd ed.). RoutledgeFalmer.
- Molina Roldán, S.; Marauri, J., Aubert, A., y Flecha, R. (2021). How inclusive interactive learning environments benefit students without special needs. *Frontiers in Psychology*, 12, 661427. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.661427>
- Phelan, D.; Maguire, H., y Finnegan, C. (2025). Scoping review of Universal Design for Learning principles embedded in subjects in secondary education. *European Journal of Education*, 60(1). <https://doi.org/10.1111/ejed.70016>

CAPÍTULO 13

Conclusiones

Ángel Vicario Merino

Universidad Internacional de la Rioja (UNIR)

María Menchén Rubio

Universidad Camilo José Cela

Olga de Águeda Sáez

Universidad Camilo José Cela

Diana Belén Ruiz Vicente

Universidad Politécnica de Madrid

¿Qué ha sucedido en el campus de verano Unidiversidad 2025?

El II Congreso Estatal de Estudiantado Universitario con Discapacidad Intelectual se ha desarrollado en la semana de Campus Unidiversidad 2025 de la Universidad Camilo José Cela, como culmen de un programa con actividades formativas, culturales y de ocio, y ha sido un Congreso innovador, participativo y muy transformador. Durante tres días el alumnado vivió una experiencia universitaria auténtica que combinó el intercambio académico, la reflexión personal, la participación activa y el desarrollo de habilidades para la vida adulta. Las actividades, cuidadosamente planificadas y orientadas a la inclusión, dieron forma a un espacio profesional donde la voz del estudiantado fue protagonista.

Las jornadas comenzaron con la apertura del Congreso en el campus Castellana de la Universidad Camilo José Cela (UCJC), escenario elegido para la apertura oficial del Congreso debido a ser un espacio innovador, moderno y urbano, situado en el centro de Madrid, lo que facilitó la accesibilidad a todos los que quisieran acudir. En el plano arquitectónico y funcional, el campus Castellana está diseñado para ofrecer una experiencia universitaria integral, uno de los objetivos de este proyecto.

Esta primera sesión, celebrada en el Salón de Grados, estuvo marcada por la asistencia de los máximos representantes académicos de la universidad, en la conferencia «Liderazgo como valor diferencial», impartida por representantes de la Fundación ONCE, y por la experiencia formativa, laboral y personal de un antiguo alumno del Programa Universidad y asistente del I Congreso Estatal de Estudiantado Universitario con Discapacidad Intelectual. Con este mensaje inspirador sobre las capacidades transformadoras del liderazgo y las posibilidades que ofrecen este tipo de jornadas para los presentes estudiantes, se dio paso a un programa que apostaría, a lo largo de tres días, por el empoderamiento del alumnado.

El eje temático de este primer día fue la autonomía personal. Las mesas redondas abordaron experiencias universitarias desde múltiples perspectivas: la evolución del estudiantado, la construcción de una vida adulta independiente, y temas relevantes como la sexualidad o las relaciones de pareja. El enfoque fue abierto,

respetuoso y plural, lo que generó espacios de confianza para la libre expresión.

Tras la jornada de mañana, el grupo de estudiantes, aprovechando la ubicación urbana en la capital madrileña, organizó una salida cultural al Palacio Real de Madrid. Esta actividad fue una ocasión privilegiada para vincular el aprendizaje con la vivencia ciudadana y patrimonial, y permitió seguir fortaleciendo la cohesión del grupo en un entorno urbano.

La segunda jornada del congreso se desarrolló en el campus de Villafranca del Castillo de la UCJC, que se consolidó como un espacio de diálogo sobre la vida académica y la vida en el campus. La mañana arrancó con una conferencia titulada «Construyendo mi camino: retos y sueños hacia la vida independiente», seguida de dos mesas redondas: una centrada en las preocupaciones sobre la formación académica y otra sobre los nuevos espacios profesionales. Ambas, desarrolladas por los propios estudiantes, sirvieron como foros donde estos compartieron inquietudes, expectativas y propuestas con gran madurez y claridad.

Las sesiones posteriores se dividieron en mesas temáticas también desarrolladas por estudiantes de las distintas universidades participantes y moderadas por docentes universitarios que participaban en el congreso. Por un lado, se discutió sobre asignaturas inclusivas, valorando cómo los contenidos y las metodologías docentes pueden adaptarse para responder a la

diversidad del alumnado en los distintos contextos que se dan en las diferentes universidades. Por otro lado, se abordaron las vivencias cotidianas en la universidad, desde la socialización hasta la autonomía en la residencia, pasando por la adaptación al ritmo académico.

Uno de los momentos más relevantes de la tarde fue el seminario de oratoria, coordinado por la Universidad Pablo de Olavide, donde se reforzaron las habilidades comunicativas en torno al relato de la vida independiente. Este espacio contribuyó no solo a fortalecer competencias técnicas, sino también a empoderar a los y las participantes como agentes activos de cambio.

El día concluyó con actividades deportivas, seguidas por una cena y una original velada en forma de «*scape room* cooperativo», donde el trabajo en equipo y la resolución de problemas sirvieron como metáforas lúdicas de la vida universitaria y social.

La última jornada estuvo enfocada en la participación activa y el empoderamiento personal y colectivo. Durante la mañana se celebraron las últimas mesas temáticas de los estudiantes sobre experiencias en el aula y bienestar universitario. Fue muy significativa la reflexión sobre la calidad de vida en el entorno académico, que incluyó la importancia del deporte, la alimentación, el descanso y las relaciones personales.

También se llevaron a cabo talleres experienciales, seleccionados por los propios estudiantes, como el denominado «Participación social», facilitado por Plena Inclusión, en el que el alumnado se preparó para «participar y aportar» desde una perspectiva de ciudadanía activa. El otro taller, «Orientación profesional», a cargo de INTEGRA, abordó redes de empleo y orientación profesional, con el fin de abrir horizontes laborales más allá de los espacios universitarios convencionales.

La sesión de la tarde propuso una mesa redonda centrada en el empoderamiento, la autogestión y las nuevas formas de participación ciudadana, impartida por una persona con discapacidad. La participación del estudiantado en esta mesa fue muy intensa y reveló un compromiso real con la transformación social y educativa.

Como cierre institucional del congreso, se ofreció una ponencia motivacional por parte de un deportista de alto rendimiento con discapacidad intelectual, cuyo testimonio fue recibido con emoción y admiración por toda la comunidad del campus y por los propios estudiantes, a quienes les sirvió como inspiración para proponerse metas en su futuro próximo, y que resultó un epílogo simbólico del evento: la demostración viva de que las barreras pueden superarse cuando se construyen oportunidades inclusivas, sostenidas en la confianza y la formación.

Por último, tras un breve descanso, el grupo se preparó para la cena de gala, celebrada en una finca restaurante. Este evento no solo clausuró el congreso, donde se entregaron premios a las mejores ponencias, sino que sirvió como espacio de convivencia distendida, repleto de emociones, agradecimientos y vínculos que seguirán más allá del campus.

¿Qué se ha aprendido?

En el ámbito universitario, un congreso es «una reunión formal y periódica donde personas que comparten un área de interés presentan, discuten y contrastan hallazgos mediante ponencias, pósteres y mesas de debate» (Community Tool Box, 2025). Más allá de la mera difusión, esta puesta en común externaliza el conocimiento tácito, pues obliga a los participantes a verbalizar saberes que residían solo en la práctica y a transformarlos en discurso académico (Pérez Díaz, López García y Buendía Espinosa, 2019). El formato presencial, además, teje redes profesionales que rompen el aislamiento investigador y promueven colaboraciones perdurables. De hecho, se ha comprobado que la interacción informal en pasillos y pausas para el café es uno de los principales predictores de proyectos conjuntos posteriores (Galiana Agulló *et al.*, 2015). Gracias a esta doble función, socializar conocimiento y densificar vínculos, los congresos actúan como motores de aprendizaje organizacional e innovación educativa, pues

generan comunidades de práctica donde se intercambian herramientas y se afinan enfoques metodológicos que después retroalimentan la docencia y la investigación en cada disciplina.

Siguiendo esa lógica formativa, el II Congreso Estatal de Estudiantado Universitario con Discapacidad Intelectual (9-11 julio 2025) se diseñó como una auténtica microincubadora de competencias. Los días previos se organizaron talleres de autorregulación emocional para que los futuros ponentes identificaran detonantes de ansiedad y practicasen estrategias de respiración y reestructuración cognitiva. Así, cuando el semáforo de tiempos cambiaba de verde a rojo, la atención permanecía en la solidez del argumento y no en el miedo escénico. De forma paralela, se impartió un programa intensivo de alfabetización digital e inteligencia artificial. Como sostienen Baxter y Reeves (2022), la tecnología es palanca de inclusión siempre que se enseñe con ética y pensamiento crítico. Equipados con estas herramientas, 35 estudiantes con discapacidad intelectual asumieron roles de ponencia, moderación y organización, y transformaron el espacio universitario en un banco de pruebas de excelencia inclusiva y demostraron, con evidencias, que la diversidad potencia la creación científica.

1. Autonomía personal.
2. Vida académica.
3. Vida en el campus.

Estos ejes se entrelazaron para ofrecer una visión integral de la experiencia universitaria. En autonomía personal se trabajaron la toma de decisiones, la sexualidad y la proyección hacia la vida adulta, anclando la idea de que autodeterminarse implica pactar apoyos y gestionar la propia voz. Con respecto a la vida académica, se presentaron asignaturas inclusivas y experiencias de aula que demostraron, con resultados comparativos, cómo la accesibilidad mejora el rendimiento colectivo y fomenta la lectura crítica del currículo. Por último, en referencia al eje de vida en el campus, se analizó el uso normalizado de instalaciones (gimnasio, biblioteca, cafetería) junto con actividades de ocio y deporte, y aprendieron que el bienestar físico y la participación social son condiciones para la concentración y la pertenencia universitaria.

Más allá de los aprendizajes específicos logrados, el congreso dejó una valiosa cosecha de competencias transversales en el alumnado. Estas habilidades genéricas no solo refuerzan la formación académica, sino que también aportan beneficios duraderos para la vida personal y profesional. En concreto, se potenció el desarrollo de competencias como la autorregulación emocional, la integración de herramientas de inteligencia artificial, la comunicación 360 y el liderazgo colaborativo. Según la literatura, este tipo de competencias transversales (o competencias genéricas o *soft skills*) trascienden el ámbito académico y son esenciales para la vida cotidiana (Bolívar, 2011). De hecho, su influencia se extiende al desarrollo personal e

interpersonal, no solo al terreno profesional (Schalock, Gómez y Verdugo, 2018). Diversos organismos las consideran herramientas clave para que las personas se desenvuelvan en la sociedad y accedan a un trabajo digno, al tiempo que se empoderan a sí mismas y a los demás (Unesco, 2020). Por ello, no es de extrañar que estas habilidades se califiquen como fundamentales y necesarias para la vida. Además, numerosos estudios subrayan que los empleados valoran de forma especial estas competencias en diversos ámbitos profesionales, reconociendo que complementan la formación técnica con destrezas críticas para el éxito a largo plazo (World Economic Forum, 2020).

De forma paralela, más allá de cifras y ponencias, el congreso estimuló aprendizajes menos tangibles pero decisivos. Tres días de pasillos compartidos y cafés improvisados bastaron para cultivar un sentido de pertenencia fácilmente perceptible, aunque difícil de medir: «Gracias por haberme dado esta oportunidad; ha sido superimportante para mí», confesó Lucía Morano al despedirse. Ese clima de confianza destiló amistad y compañerismo; bastaba un gesto para que alguien acercara un cable, cediera un turno o celebrara un logro ajeno. Con esas acciones, la frase de Cecilia Oyola «Hay que ser uno mismo y superarse ante todo» dejó de ser un lema y se convirtió en una práctica concreta de respeto y apoyo mutuo. Si la proyección se congelaba o un ponente perdía el hilo, lejos de quebrarse el ambiente, surgían aplausos de ánimo y manos dispuestas a ayudar;

esa admiración recíproca, hecha de sonrisas y gestos solidarios, soldó una resiliencia colectiva que Javier Salud verbaliza: «Participar me ha permitido descubrir fortalezas que desconocía». Al despedirse, Nerea Villalba lo expresó con una sonrisa tranquila: «Ahora sé que mis ideas valen, que mi voz cuenta y que esta experiencia me ha hecho crecer de verdad». Entre aplausos y abrazos quedó claro que la verdadera ganancia del encuentro son los lazos de respeto, amistad y confianza que seguirán sosteniendo futuros desafíos académicos y personales.

El aprendizaje no se circunscribe al estudiantado. El equipo de apoyo y el profesorado también interiorizaron nuevas destrezas: ajustar tiempos de explicación, emplear recursos de lectura fácil y mantener una escucha corresponsable que dignifique cada intervención. Esta retroalimentación bidireccional coincide con lo descrito por Florian y Black-Hawkins (2011), quienes sostienen que los escenarios participativos reconfiguran la práctica docente al obligar a repensar la accesibilidad y el valor de todas las voces. Así, el congreso cerró un círculo virtuoso: lo que las personas con discapacidad intelectual ponían en práctica se transformaba, de inmediato, en aprendizaje profesional para quienes los acompañaban, enriqueciendo a toda la comunidad universitaria.

Por lo tanto, cada una de estas voces confirma que, más allá de las competencias científicas, el congreso sembró semillas de autoestima, crecimiento personal y

esperanza profesional. Fueron 35 trayectorias que, tras tres días de intensa actividad, emergieron no solo con nuevos conocimientos, sino con el convencimiento de que el futuro universitario y laboral es también un espacio conquistable.

Lo que nos ha quedado por hacer: mejoras para próximos encuentros

El II Congreso Estatal de Estudiantado Universitario con Discapacidad Intelectual dejó una huella profunda en quienes lo vivieron. Durante varios días, el campus se transformó en un espacio vibrante de aprendizaje, convivencia, ilusión y voz. Allí, estudiantes con discapacidad intelectual demostraron que su presencia en la universidad no solo es posible, sino necesaria. Fueron protagonistas de ponencias, talleres y debates, y defendieron con firmeza su papel como agentes activos en la educación superior.

Sin embargo, como todo proceso en evolución, este encuentro también nos dejó preguntas abiertas y retos. Porque avanzar en inclusión implica, ante todo, escuchar con atención, observar con humildad y actuar con compromiso. Con un enfoque constructivo y optimista, es justo reconocer que todavía hay aspectos por reforzar para que estos espacios sean cada vez más integradores, equitativos y enriquecedores.

Uno de los principales aprendizajes es la necesidad de diversificar aún más las actividades lúdicas. El juego no es solo una forma de entretenimiento, sino también una poderosa herramienta de socialización, creatividad y autoestima. Aunque se realizaron dinámicas de grupo y espacios de ocio, en futuras ediciones podrían incorporarse actividades culturales interactivas, juegos colaborativos adaptados.

El haber creado un comité asesor formado por los propios estudiantes asistentes ha sido un valor añadido, lo que ha permitido obtener propuestas lideradas por los propios estudiantes y organizarlas según sus preferencias. Ellos han participado en la coorganización del evento, tanto en la programación de contenidos como en la toma de decisiones, empoderándose y dando ejemplo de lo que significa en realidad la autonomía y la participación activa.

Para próximas sesiones, sería valioso, por ejemplo, que cada universidad participante propusiera un «reto lúdico» basado en su identidad local, con lo que se compartirían tradiciones, valores y recursos de forma divertida y participativa.

Del mismo modo, las actividades deportivas tienen aún un gran potencial para crecer. El deporte, cuando es inclusivo, favorece la cohesión, mejora la salud física y emocional, y fortalece el sentimiento de pertenencia. En próximas ediciones, se podría contar con torneos o incluso exhibiciones en las que el público también pueda

participar. Como propuesta de mejora, la creación de equipos mixtos (formados por estudiantes con y sin discapacidad) enviaría un mensaje claro: la inclusión no significa convivir en paralelo, sino construir juntos.

En cuanto a las actividades formativas, uno de los grandes logros del congreso fue demostrar que los estudiantes con discapacidad intelectual no solo pueden aprender, sino también enseñar. Muchos compartieron sus experiencias, presentaron trabajos y ofrecieron reflexiones valiosas. Sin embargo, aún hay margen para profundizar en la dimensión académica del evento. Sería enriquecedor que los contenidos formativos abordaran temas más diversos, desde sostenibilidad o tecnología hasta arte o ciudadanía. Incorporar talleres codirigidos por docentes y estudiantes fomentaría una relación horizontal y de mutuo aprendizaje.

También podría contemplarse la entrega de «microcréditos formativos» a quienes participen en estas sesiones, como reconocimiento a su esfuerzo y aprendizaje. De este modo, se refuerza el vínculo entre el congreso y los itinerarios de educación superior, subrayando que el acceso al conocimiento no debe tener barreras.

Uno de los espacios más potentes del encuentro fueron las mesas redondas y foros de discusión, donde los estudiantes alzaron la voz para hablar de lo que les importa: sus derechos, su educación, su futuro. Pero muchos expresaron también que el tiempo fue limitado

o que hubieran deseado tener más oportunidades para participar activamente. Aquí se abre una gran posibilidad: repensar el diseño de estas mesas para que sean más accesibles, más participativas y más centradas en las inquietudes del estudiantado.

Podrían organizarse foros temáticos por grupos reducidos, con facilitadores formados en comunicación inclusiva, que garanticen que todas las voces sean escuchadas. Además, la metodología del «círculo de palabra» (donde cada persona habla en turnos iguales y desde el respeto) puede generar espacios de expresión más equitativos y seguros.

La presentación de trabajos académicos merece ser aún más visible. Cada ponencia presentada por los estudiantes fue un acto de valentía, de preparación y de confianza. Darles mayor protagonismo (con espacios amplios, reconocimiento público, incluso publicación posterior de sus trabajos) es una forma concreta de dignificar su rol como sujetos de conocimiento. También se podría invitar a expertos académicos a comentar sus trabajos desde una perspectiva de diálogo igualitario, en lugar de una evaluación jerárquica e incluso a medios de comunicación tanto oficiales como informales, para dar visibilidad a lo que se puede llevar a cabo cuando hay voluntad de inclusión.

Por último, el congreso ha sido una experiencia enriquecedora para estudiantes participantes y organizadores, pero creo que nos falta un elemento al

que se le debería invitar a participar: la familia del alumnado. Aunque esto es más complicado por el coste en tiempo y dinero que puede suponerles, se podría empezar con un día o dos donde el congreso estuviera abierto para el entorno cercano de los participantes. Esto permitiría empoderar a los estudiantes y mostrar a su círculo más cercano lo que son capaces de lograr.

Todos estos elementos tienen un propósito común: avanzar hacia una integración plena. Porque la inclusión no se mide solo por la presencia física, sino por la calidad de la participación, la profundidad del aprendizaje y el respeto mutuo. Un congreso verdaderamente inclusivo es aquel en el que cada persona, con independencia de sus capacidades, siente que su voz es escuchada, que su tiempo es valorado y que sus aportes transforman el entorno.

Por supuesto, ninguna experiencia es perfecta. Pero cada encuentro como este nos ofrece una oportunidad única para mejorar, innovar y seguir construyendo. Los aprendizajes de esta edición ya están sembrando ideas para la próxima. Con más juegos que unan, más deporte compartido, más formación diversa, más voz activa en los foros y más reconocimiento académico, los futuros encuentros serán no solo un punto de reunión, sino un auténtico laboratorio de inclusión.

Porque la inclusión, en el fondo, no es un destino, sino un camino compartido. Y, en ese camino, cada paso cuenta.

¿Qué nos depara el futuro?

Las conclusiones extraídas del II Congreso Estatal de Estudiantado Universitario con Discapacidad Intelectual nos sitúan ante un escenario esperanzador, pero también desafiante. La experiencia compartida ha sido muy enriquecedora no solo para los y las estudiantes participantes, sino también para el profesorado, el personal de apoyo, las entidades sociales implicadas y, en general, para todas las personas e instituciones comprometidas con una universidad verdaderamente inclusiva.

El futuro de la educación inclusiva se vislumbra como un camino compartido, en constante construcción, donde la participación real del estudiantado con discapacidad intelectual en la universidad no sea una excepción, sino parte de la normalidad académica. Lo vivido en este congreso demuestra que, cuando se crean espacios accesibles, respetuosos y estimulantes, las barreras se disuelven y el potencial humano florece.

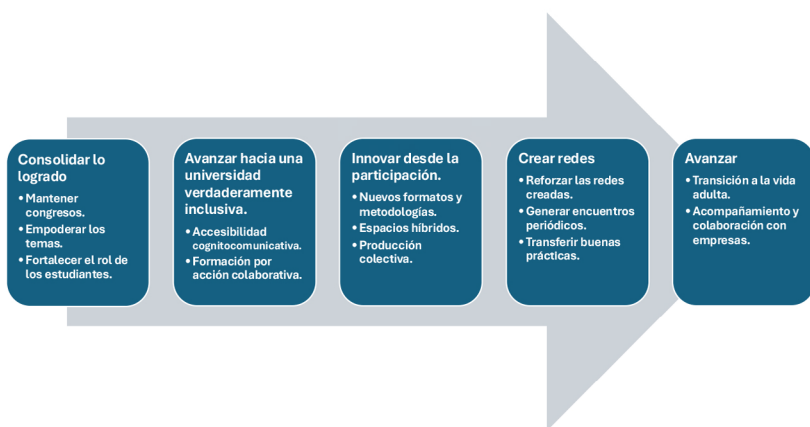
Desde esta mirada, cabe preguntarse: ¿qué nos depara el futuro? ¿Cómo podemos consolidar, ampliar y transformar lo vivido en este congreso en una apuesta firme por el derecho a la participación, el aprendizaje significativo y la ciudadanía plena del estudiantado con discapacidad intelectual en el ámbito universitario?

Responder a esta pregunta exige una doble perspectiva: por un lado, la continuidad y mejora de las iniciativas ya

iniciadas; por otro, la apertura a nuevas líneas de acción, innovadoras y adaptadas a los cambios sociales, tecnológicos y educativos que marcarán los próximos años. Sobre este planteamiento y su desarrollo se presenta la figura 1.

Figura 1.

Algunas reflexiones sobre el futuro



Fuente: Elaboración propia

Consolidar lo logrado: una base firme para avanzar

En primer lugar, el futuro exige reforzar lo que ya funciona. La organización de jornadas estatales específicas para el estudiantado universitario con discapacidad intelectual ha demostrado ser un espacio eficaz de encuentro y formación. Se ha conseguido reunir a estudiantes de distintas universidades, comunidades autónomas y trayectorias personales,

generando un verdadero intercambio de experiencias, inquietudes y propuestas.

Este tipo de eventos permite a los participantes reforzar su identidad como estudiantes universitarios, algo fundamental en un sistema donde su presencia sigue siendo minoritaria. El sentimiento de pertenencia, la identificación con otras personas con experiencias similares y que tomen la palabra y sean protagonistas son elementos que empoderan. Por tanto, una primera tarea para los próximos años es mantener y consolidar la celebración periódica de estos congresos, buscando una mayor descentralización, ampliar la diversidad de temáticas abordadas y participación del estudiantado en su diseño y desarrollo. Se trata de que sigan formando parte del equipo organizador, propongan talleres, coordinen dinámicas y evalúen resultados. La universidad inclusiva no puede construirse para ellos, sino con ellos.

Avanzar hacia una universidad verdaderamente inclusiva

La inclusión del estudiantado con discapacidad intelectual no debe limitarse a programas específicos o a iniciativas puntuales.

- La accesibilidad cognitiva y comunicativa de los contenidos universitarios.
- La adaptación de espacios y actividades.

- La formación continua del profesorado en educación inclusiva, diseño universal del aprendizaje y metodologías activas.
- El fomento del trabajo colaborativo entre alumnado con y sin discapacidad, promoviendo la creación de comunidades de aprendizaje inclusivas.

Asimismo, se plantea como clave de futuro la evaluación del impacto real de los programas universitarios dirigidos a personas con discapacidad intelectual. Es necesario conocer no solo cuántos estudiantes participan, sino qué aprendizajes adquieren, cómo se sienten, qué barreras afrontan, qué apoyo necesitan y cómo se proyectan en su vida personal y profesional.

Innovar desde la participación: nuevos formatos y metodologías

El futuro de este tipo de encuentros también debe explorar nuevas formas de participación, formatos más accesibles, creativos y colaborativos. Las jornadas no tienen por qué limitarse al formato presencial y académico. Se pueden diseñar espacios híbridos (presenciales y virtuales), incorporar dinámicas de gamificación, talleres vivenciales o producciones audiovisuales realizadas por los propios participantes.

De igual forma, es fundamental fomentar la producción colectiva de conocimiento. El objetivo es que los estudiantes sigan generando contenidos, propongan

ideas y creen materiales. Las buenas prácticas compartidas, los manifiestos, las guías inclusivas o los vídeos testimoniales pueden ser recursos muy valiosos tanto para la comunidad universitaria como para el entorno social.

En este sentido, la tecnología puede ser una gran aliada si se utiliza con criterio inclusivo. Plataformas accesibles, aplicaciones adaptadas, realidad aumentada o entornos de simulación pueden enriquecer la experiencia educativa del estudiantado con discapacidad intelectual, lo que facilitará su expresión, su comprensión y su relación con el medio.

Crear redes: la fuerza de lo colectivo

Uno de los mayores logros de estas jornadas ha sido la creación de redes. Los lazos generados entre universidades, entidades del tercer sector, familias, profesionales y, sobre todo, entre los propios estudiantes constituyen una base sólida sobre la que construir nuevas iniciativas.

El futuro debe apostar por reforzar estas redes, dotarlas de continuidad, generar encuentros periódicos (presenciales o virtuales), compartir materiales, abrir espacios de debate y coordinación conjunta. Esta red puede convertirse en un espacio de referencia para el diseño de políticas públicas, para la mejora de los

programas formativos y para el impulso de proyectos innovadores.

También se debe favorecer la transferencia de conocimiento, de manera que las buenas prácticas desarrolladas en unas universidades sirvan de inspiración a otras, siempre con respeto a la diversidad de contextos y necesidades. La inclusión debe entenderse como un proceso contextualizado, flexible y en constante evolución.

Proyectarse hacia la vida: más allá del campus

Otra de las claves que el futuro nos demanda es pensar en el impacto real que la experiencia universitaria tiene en la vida de las personas. ¿Qué ocurre con los estudiantes con discapacidad intelectual una vez que finalizan su formación? ¿Cómo se acompaña su tránsito hacia la vida adulta, el empleo y la participación comunitaria?

Es urgente reforzar los vínculos entre universidad y sociedad, y facilitar que los aprendizajes adquiridos se traduzcan en oportunidades reales de empleo, autonomía personal, acceso a recursos culturales, participación política y ejercicio de una ciudadanía plena.

Para ello, se deben crear programas de acompañamiento a la inserción laboral, fomentar la colaboración con empresas, instituciones públicas y entidades sociales, y

visibilizar los logros del estudiantado con discapacidad intelectual como un activo para la comunidad.

Asimismo, el sistema universitario debe avanzar hacia formas de reconocimiento académico, como certificados por competencias, microcredenciales o itinerarios personalizados, que reconozcan el esfuerzo, las habilidades desarrolladas, los logros alcanzados y la participación del alumnado en este tipo de encuentros.

Prospectiva

El futuro no es un lugar al que se llega, sino un camino que se construye. El camino hacia una universidad inclusiva, participativa y justa se traza gracias al compromiso, la creatividad y la voz de las personas con discapacidad.

Las jornadas que hemos vivido son un claro ejemplo de que otra universidad es posible, una universidad que escucha, acoge, aprende y se transforma. Una universidad donde todas las personas, con o sin discapacidad, tienen un lugar, una voz y un papel activo en la construcción del conocimiento y de la sociedad. Es importante continuar diseñando encuentros donde se consolide una red de jóvenes líderes que, desde la universidad, construyan una ciudadanía activa, justa y plural. Porque el futuro no se espera: se construye con cada palabra compartida, cada idea escuchada y cada puerta que se abre al talento diverso.

El futuro nos depara retos, pero también oportunidades inmensas, porque cuando se pone el foco en las capacidades, en la diversidad y en la participación lo que emerge no es solo un modelo educativo más justo, sino también una sociedad más humana e inclusiva. Ese es el futuro por el que merece la pena seguir trabajando.

Donde lo hemos encontrado [bibliografía]

Baxter, A., y Reeves, L. M. (2022). Inclusion of digital literacy skills in transition planning for students with intellectual disabilities. *Journal of Special Education Technology*, 38(3), 384-391. <https://doi.org/10.1177/01626434221120416>

Bolívar Botía, A. (2011). *Las competencias básicas para la vida más transversales: Buenas prácticas para su tratamiento en el centro educativo y en el aula*. USAID y Ministerio de Educación de Guatemala. <https://digecur.mineduc.gob.gt/wp-content/uploads/2025/03/Las-Competencias-basicas-para-la-Vida.pdf>

Community Tool Box (s. f.). Organizar un congreso (encuentro o conferencia), Sección Principal. <https://ctb.ku.edu/es/tabla-de-contenidos/estructura/asistencia-tecnica-y-entrenamiento/conferencias/principal>

Florian, L., y Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813-828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>

- Galiana Agulló, M.; Roca Rosa, N., y Pérez Millán, I.(2015). Los congresos de estudiantes como experiencia de aprendizaje cooperativo y colaborativo. IV Congreso ASAT, Murcia. En *XIII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria* (pp. 1507-1518). Universidad de Alicante.
- Pérez Díaz, A. B.; López García, J. C., y Buendía Espinosa, A. (2019). El congreso académico como espacio para la formación de investigadores: El caso del Encuentro Nacional de Estudiantes de Posgrado en Educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(83), 1-25.
- Schalock, R. L.; Gómez, L. E., y Verdugo, M. A. (2018). Inclusion and well-being: A Quality-of-Life perspective. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(3), 521. <https://doi.org/10.3390/ijerph15030521>
- UNESCO (2020). *Inclusion and education: All means all. Global Education Monitoring Report 2020*. Unesco Publishing. <https://en.unesco.org/gem-report/report/2020/inclusion>
- World Economic Forum (2020). *The Future of Jobs Report 2020*. WEF.

ÍNDICE

AUTORÍA	7
PRÓLOGO. Los campus UniDiversidad, una nueva apuesta por la inclusión universitaria de las personas con discapacidad intelectual.	13
Las personas con discapacidad hoy.	14
Las personas con discapacidad en el sistema educativo y la universidad	18
La apuesta de Fundación ONCE por la inclusión universitaria de los jóvenes con discapacidad intelectual.	22
VIDA CAMPUS	27
CAPÍTULO 1. Eventos académicos de estudiantes universitarios con discapacidad intelectual: experiencias del Campus de Verano UniDiversidad ...	29
Lo que hemos hecho en pocas palabras [resumen] ...	29
1. Qué se nos ha ocurrido [introducción].	31
¿De dónde venimos?	33
2. Cómo lo hemos hecho [metodología].	38
Principios metodológicos.	38
Estructura.	40
Coordinación y recursos.	44
3. Lo que hemos descubierto [resultados]	45
Impacto en el estudiantado.	46
Resultados institucionales	46
Impacto en el entorno universitario y social	47
4. Lo que hemos aprendido [conclusiones]	47

Hacia una universidad con todos y para todos	49
5. Donde lo hemos encontrado [bibliografía]	50
CAPÍTULO 2. Moverse, cuidarse y conectarse: claves	
para una vida plena en el campus	53
Lo que hemos hecho en pocas palabras [resumen] . . .	53
1. Qué se nos ha ocurrido [introducción].	55
2. Cómo lo hemos hecho [metodología].	58
3. Lo que hemos descubierto [resultados]	61
4. Lo que hemos aprendido [conclusiones]	64
5. Donde lo hemos encontrado [bibliografía]	66
AUTONOMÍA PERSONAL	71
CAPÍTULO 3. Vida independiente: sueños y retos	
Lo que hemos hecho en pocas palabras [resumen] . . .	73
1. Qué se nos ha ocurrido [introducción].	74
Entidades y servicios que nos pueden ayudar	76
¿Qué dice la literatura científica?.	81
2. Cómo lo hemos hecho [metodología].	86
3. Lo que hemos descubierto [resultados]	86
4. Lo que hemos aprendido [conclusiones]	91
5. Donde lo hemos encontrado (referencias)	93
CAPÍTULO 4. Flora Tristán: una residencia para vivir y	
convivir desde la inclusión	99
Lo que hemos hecho en pocas palabras [resumen] . . .	99
1. Qué se nos ha ocurrido [introducción].	101
Un espacio único en un barrio diverso	102
Una experiencia que merecía ser contada.	103
Convivir para aprender y transformar.	103
Ciudadanía y dignidad compartida.	104

2. Cómo lo hemos hecho [metodología].	105
El grupo focal: hablar en confianza	106
Los temas de conversación	107
El cuestionario: Escribir con calma	108
Una forma de construir conocimiento	111
3. Lo que hemos descubierto [resultados]	111
El miedo inicial.	112
Aprender a convivir.	112
Sentir inclusión de verdad	113
La importancia de ser escuchados	113
Intimidación y autocuidado.	114
También enseñamos a otras personas.	114
Más autonomía en lo práctico y en lo emocional	115
Salir de la zona de confort	115
La inclusión verdadera no es perfecta, pero es posible	116
4. Qué pensamos ahora (conclusiones)	116
Incluirse de verdad transforma	117
Inclusión real	117
Confianza y autonomía.	118
Una inclusión que beneficia a todas las personas.	119
Lo que nos llevamos después	119
Un derecho, no un regalo.	121
5. Dónde lo hemos encontrado (bibliografía)	122
CAPÍTULO 5. Creciendo en la universidad: nuestro	
progreso como estudiantes y personas	125
Lo que hemos hecho en pocas palabras [resumen]	125
1. Qué se nos ha ocurrido [introducción].	127
2. Cómo lo hemos hecho [metodología].	131
3. Lo que hemos descubierto [resultados]	134
Desarrollo de autonomía y responsabilidad personal	134
Adquisición de competencias digitales y comunicativas.	135
Crecimiento personal y profesional.	136

Prácticas en entornos laborales reales	137
Participación en la vida universitaria y relaciones sociales	137
Proyección de futuro y definición de metas personales .	138
4. Lo que hemos aprendido [conclusiones]	140
5. Donde lo hemos encontrado [bibliografía]	143
CAPÍTULO 6. Amar, decidir y ser: autonomía en la vida adulta.	
Lo que hemos hecho en pocas palabras [resumen] . .	147
1. Qué se nos ha ocurrido [introducción].	148
2. Cómo lo hemos hecho [metodología].	151
3. Lo que hemos descubierto [resultados]	153
4. Lo que hemos aprendido [conclusiones]	155
5. Donde lo hemos encontrado [bibliografía]	158
CAPÍTULO 7. Sexualidad y discapacidad: la educación sexual como pilar del desarrollo en la vida adulta	
Lo que hemos hecho en pocas palabras [resumen] . .	163
1. Qué se nos ha ocurrido [introducción].	165
Sexualidad y discapacidad: una realidad invisibilizada. . .	168
2. Cómo lo hemos hecho [metodología].	173
3. Lo que hemos descubierto [resultados]	176
4. Lo que hemos aprendido [conclusiones]	178
5. Donde lo hemos encontrado [bibliografía]	180
CAPÍTULO 8. Sexualidad y afectividad en la vida adulta de personas con discapacidad intelectual: una experiencia contada por sus protagonistas.	
Lo que hemos hecho en pocas palabras [resumen] . .	185
1. Qué se nos ha ocurrido [introducción].	188
2. Cómo lo hemos hecho [metodología].	190

El grupo de diálogo	191
El cuestionario escrito	192
Una forma de trabajo participativa	194
3. Lo que hemos descubierto [resultados]	196
Lo que aprendimos juntas y juntos	196
Descubrimos varias cosas	196
Derechos que reconocemos	197
4. Qué pensamos ahora (conclusiones)	202
La importancia de reconocer nuestros derechos	202
Las consecuencias del desconocimiento	203
5. Dónde lo hemos encontrado (bibliografía)	206
VIDA ACADÉMICA	207
CAPÍTULO 9. Desde nuestra voz: experiencias y adaptaciones dentro y fuera del aula	209
Lo que hemos hecho en pocas palabras [resumen]	209
1. Qué se nos ha ocurrido [introducción]	211
2. Cómo lo hemos hecho [metodología]	215
3. Lo que hemos descubierto [resultados]	217
¿Cuál ha sido nuestra experiencia?	217
¿Qué me funcionó bien en el aula?	218
¿Qué adaptaciones recomendamos?	219
¿Y en otros contextos?	221
Experiencia durante la pandemia	223
4. Lo que hemos aprendido [conclusiones]	224
5. Dónde lo hemos encontrado (bibliografía)	226
CAPÍTULO 10. Viviendo el aula: experiencias que transforman	229
Lo que hemos hecho en pocas palabras [resumen]	229
1. Qué se nos ha ocurrido [introducción]	231

2. Cómo lo hemos hecho [metodología].	234
3. Lo que hemos descubierto [resultados]	237
4. Lo que hemos aprendido [conclusiones]	242
5. Donde lo hemos encontrado [bibliografía]	247
CAPÍTULO 11. La universidad desde la mirada del	
alumnado con discapacidad intelectual.	249
Lo que hemos hecho en pocas palabras [resumen] . . .	249
1. Qué se nos ha ocurrido [introducción].	251
2. Cómo lo hemos hecho [metodología].	256
Diseño metodológico	256
3. Lo que hemos descubierto [resultados]	258
Las asignaturas inclusivas	258
Expectativas y percepciones previas al inicio de las	
asignaturas	259
Relación con el profesorado y el estudiantado de grado. .	260
Sentirse parte de la universidad y capaces de aprender .	262
Mejoras necesarias: apoyo docente y conocimiento	
de la diversidad.	263
Sentimiento de soledad y aislamiento	265
La universidad como derecho y oportunidad: razones	
para incluir	267
4. Lo que hemos aprendido [conclusiones]	268
5. Donde lo hemos encontrado [bibliografía]	271
CAPÍTULO 12. Clases inclusivas y competencias	
sociolaborales: construyendo una universidad para	
todos	275
Lo que hemos hecho en pocas palabras [resumen] . . .	275
1. Qué se nos ha ocurrido [introducción].	277
2. Cómo lo hemos hecho [metodología].	280
3. Lo que hemos descubierto [resultados]	282

4. Lo que hemos aprendido [conclusiones]	289
5. Donde lo hemos encontrado [bibliografía]	295
CAPÍTULO 13. Conclusiones	297
¿Qué ha sucedido en el campus de verano	
Universidad 2025?	297
¿Qué se ha aprendido?	302
Lo que nos ha quedado por hacer: mejoras para	
próximos encuentros	307
¿Qué nos depara el futuro?	312
Consolidar lo logrado: una base firme para avanzar.	313
Avanzar hacia una universidad verdaderamente	
inclusiva.	314
Innovar desde la participación: nuevos formatos y	
metodologías	315
Crear redes: la fuerza de lo colectivo.	316
Proyectarse hacia la vida: más allá del campus.	317
Prospectiva	318
Donde lo hemos encontrado [bibliografía]	319

Haciendo universidad juntos

Este libro recoge las experiencias de los participantes del II Congreso Estatal de Estudiantado Universitario con Discapacidad Intelectual, celebrado en julio de 2025 en la Universidad Camilo José Cela, en el marco del Campus de Verano UniDiversidad 2025. En estas páginas, los verdaderos protagonistas –jóvenes con discapacidad intelectual de distintas universidades españolas– comparten, en primera persona, sus vivencias dentro del entorno universitario tras haber cursado programas o certificados del programa UniDiversidad. El Congreso, concebido como una experiencia formativa, tiene como objetivo normalizar la participación del estudiantado con discapacidad intelectual en espacios universitarios,

A través de los capítulos, el lector descubrirá un movimiento educativo transformador que sitúa la inclusión en el centro del cambio universitario. Se reflexiona sobre cómo perciben viven y reflexionan sobre su paso por la universidad promoviendo la reflexión y aprendizaje que se traslada con cada palabra.

Esta obra recoge testimonios reales de superación, que visibilizan el impacto transformador de una universidad inclusiva. Los estudiantes reflexionan sobre su paso por las aulas, su rol como ciudadanos capaces de tomar decisiones sobre su futuro, y su aportación al mundo laboral a partir de sus talentos y capacidades.

En definitiva, este libro es una invitación a repensar la inclusión desde la experiencia vivida, tanto en contextos formales como informales de la universidad. Una llamada a reconocer que estos jóvenes son parte fundamental de la comunidad universitaria y que es nuestro deber garantizar su presencia y participación plena en los espacios académicos que también les pertenecen por derecho.

Dra. Joanne Mampaso Desbrow. Doctora en Psicología Evolutiva y de la Educación. Desde hace más de dos décadas, desarrolla su labor docente e investigadora en las Facultades de Educación y de Salud de la Universidad Camilo José Cela. Sus líneas de investigación se centran en los entornos inclusivos e innovadores, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), el estigma y el desarrollo de competencias en grupos vulnerables.

Dr. Ángel Vicario Merino. Doctor en Ciencias de la Enfermería, con más de ocho años de experiencia en el ámbito de la ayuda humanitaria y el desarrollo en países en vías de desarrollo. Desde hace siete años, ejerce como docente e investigador universitario. Desde 2021, colabora activamente en acciones formativas, proyectos e investigaciones dirigidas a universitarios con discapacidad intelectual.