

# Tutorización de un alumno con síndrome de Asperger: coordinación y evaluación de los estudios de grado en derecho.

*Tutoring for a student with Asperger syndrome: coordination and evaluation of studies of degree in law.*

## **Carmen Ruiz Hidalgo**

Profesora Titular de Derecho Financiero y Tributario

Facultad de Ciencias Jurídicas y del Trabajo

Universidad de Vigo

E-mail: [cruiz@uvigo.es](mailto:cruiz@uvigo.es)

## **Resumen**

La inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales de carácter psíquico no es homogénea en las universidades españolas, sin que, además, exista una normativa universitaria para estos casos. Más bien, no existe un protocolo de actuación, en parte, porque estos alumnos tienen discapacidades de carácter diverso y, aún en el caso de que fuera la misma, tienen distintos grados. Así las cosas, depende de cada Universidad, pero también de las propias Facultades, el que se pongan medios para incluir a estos alumnos en los estudios de grado, sobre todo, cuando nos referimos a la evaluación de competencias. En el presente trabajo, planteamos una experiencia docente que se llevó a cabo en una Facultad de Derecho, de manera satisfactoria, cuyo eje integrador fue la figura del tutor.

## **Palabras clave**

Discapacidad; evaluación de competencias y habilidades; participación de otros alumnos; alumno-tutor.

## **Abstract**

The inclusion of students with psychologically disabled isn't uniform in Spanish Universities, and, besides the fact that there isn't a university regulation for these cases. Rather, there isn't a protocol, in part because these students have disabilities of different character, even if it was the same, there are different degrees. So, depends on each University, but also depends on the Faculties, decide to include these students in the different studies of degrees with normality, especially when we refer to assessment skills. In this article, we propose a teaching experience, which took place in a law school, satisfactorily, whose axis integrator was the figure of tutor.

## **Key words**

Disability, assessment skills, students participation, peer tutoring.

## **Tutorización de un alumno con síndrome de Asperger: coordinación y evaluación de los estudios de grado en derecho.**

*Tutoring for a student with Asperger syndrome: coordination and evaluation of studies of degree in law.*

### **I.- OBJETO Y DELIMITACIÓN DEL ESTUDIO**

Si bien, existen algunos trabajos sobre la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales (OJEA RUA, 2008, 61-71), en la experiencia docente que vamos a presentar se diseñó un programa de integración específico para un alumno con síndrome de asperger en una Facultad de Derecho. Vaya por delante, que ninguno de las personas que participaron -Decana, profesores de 1º de grado, alumnos de 1º de grado, alumnos de 4º de grado, y yo misma en la figura de mentora-, tenían conocimientos o experiencia previa sobre cómo desarrollar esta actividad. Esto provocó por una parte, errores que en algunos casos se pudieron subsanar en este curso académico, y por otra parte, resultó estimulante para todos los que colaboraron.

En el curso académico 2012-2013, cuando este alumno con síndrome de asperger se incorporó a la Universidad de Vigo, no comunicó a ningún profesor, ni al equipo decanal, las dificultades que encontraba para poder seguir las clases, así como estudiar, realizar la evaluación continua y poder superar las asignaturas. Asimismo, también tuvo ciertos obstáculos de comunicación con el resto de sus compañeros. No es hasta finales de ese curso 2012/2013, cuando su madre se pone en contacto con la Decana de la Facultad para solicitarle ayuda y consejo, ya que este alumno había suspendido 7 asignaturas de las 8 que debía cursar en 1º de Grado. Como el curso había finalizado, y ante el desconocimiento de cómo ayudar a la inclusión y superación de las materias de Derecho a un alumno con síndrome de asperger, la Decana le recomendó repetir 1º de grado.

Mucho se ha escrito sobre el síndrome de asperger, pero a los efectos que nos ocupa, provoca problemas asociados a la lectoescritura y conceptualización abstracta con afectación de la comprensión del concepto lingüístico. Además, estas dificultades de aprendizaje se asocian a trastornos por déficits de atención, problemas en el área espacial y grandes dificultades en las áreas ejecutivas de organización, planificación y de resolución de problemas. En concreto, la característica comprensión literal que presentan las personas con síndrome de Asperger, hacen que manifiesten patentes

signos de discapacidad en la comprensión y uso del lenguaje indirecto (SERVICIO DE INFORMACIÓN A LA DISCAPACIDAD

<http://sid.usal.es/colectivos/discapacidad.aspx#c2>).

Ante esta situación, la Decana se puso en contacto con un especialista en este tipo de discapacidad, y a la vez que requirió al Vicerrectorado de Estudiantes de la Universidad de Vigo, dos becas de colaboración con el fin de constituir un grupo de apoyo de alumnos que, según el programa que se iba a seguir, le ayudarían a preparar los materiales docentes, así como las pruebas o exámenes que se realizarían en el curso académico 2013/2014. Y por último, me propuso que coordinase a los profesores y alumnos, a través de la figura de mentor-tutor para este alumno, siempre apoyada pedagógicamente por el especialista en asperger.

Pues bien, al inicio del curso académico 2013-2014, accedí a participar en este programa para intentar conseguir los siguientes objetivos:

1.- Que los profesores fueran conscientes de que este alumno con síndrome de asperger, tenía una serie de dificultades tanto en la ejecución de las tareas programadas en las guías docentes de cada asignatura, en la consecución de ciertas competencias, así como en la realización de ciertas pruebas evaluables. Esta discapacidad comportaba la adaptación curricular de la materia sin que ninguna norma obligara a los profesores a hacerlo.

2.- Que tuviera un grupo de apoyo entre el alumnado que ese año empezaba 1º de Grado, no sólo para que se sintiera arropado desde un punto de vista social, sino para facilitarle la inclusión en este grupo en el momento en el que tuviera que hacer trabajos en grupo.

3.- La participación de dos alumnos de 4º Curso de Grado para que le ayudaran a preparar los materiales docentes, así como a programar un plan de estudio de las distintas asignaturas de 1º de Grado, bajo mi supervisión académica para que pudiera terminar con éxito este primer año de grado.

Pues bien, una vez finalizado el curso académico 2013-2014, y con el bagaje del trabajo realizado durante este año, y analizados y conseguidos casi todos los objetivos perseguidos en un primer momento, pude comprobar que la mayor dificultad que tuve fue, a pesar de la buena voluntad que tuvieron todos los profesores, el primer punto. Efectivamente, la evaluación de competencias y la realización de ciertas pruebas evaluables, exactamente igual que al resto de los alumnos, fueron un obstáculo que, en alguna ocasión no se pudo sortear, por la reticencia en la adaptación curricular de las materias a una discapacidad psíquica como es el síndrome de asperger.

## II.-MARCO TEÓRICO DE LA INCLUSIÓN DE LOS DISCAPACITADOS EN LA UNIVERSIDAD.

En los años 80, se comenzó por parte de la comunidad educativa a pergeñar la idea de que era necesaria la atención a la diversidad y la inclusión normalizada de alumnos con necesidades educativas especiales, sobre todo en la etapa escolar. Esto supuso un cambio de percepción importante por parte de los responsables educativos para poder dar una respuesta educativa adecuada a las personas con discapacidad (CASTRO DE PAZ Y ABAD MORILLAS, 2009, 167).

Efectivamente, si bien la idea primigenia era que todos los alumnos debían recibir la misma educación, aunque el nivel cada alumno alcanzase fuera distinto, en el momento actual, a partir del Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, dónde se hace mención al término "adaptación curricular", se entiende que todos los alumnos presentan sus propias necesidades educativas, con independencia de que puedan ser discapacitados, por lo que los docentes deben atender esas necesidades particulares. En concreto, como subraya MORÍN RAMOS, "este es un planteamiento educativo que se sustenta en los principios de normalización, sectorización, individualización e integración, y a los que podríamos añadir el realismo" (MORÍN RAMOS, 2006, 57).

Efectivamente, cuando hablamos de educación inclusiva nos referimos a la respuesta que las autoridades educativas deben dar a todos los alumnos atendiendo a la equidad y la calidad, excluyendo cualquier proceso de segregación e exclusión (GAIRÍN SALLÁN, MUÑOZ MORENO, GALÁN MAÑAS, SANAHUJA GAVALDÀ, FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, 2013, 117-120). El desarrollo de este tipo de educación no se sustenta sólo en la legislación, sino que implica un papel activo por parte de los educadores o comunidad educativa. Este ha sido uno de los motivos por los que se hayan realizado numerosos estudios e investigaciones sobre propuestas de inclusión en el ámbito de los discapacitados, aunque en su gran mayoría enfocadas a la educación primaria y secundaria, no sólo en nuestro país, sino también en Estados Unidos y en Europa (FIGUERA GAZO, COIDURAS RODRÍGUEZ, FREIXA NIELLA, ISÚS BARADO, PRADES NEBOT, RODRÍGUEZ MORENO, TORRADO FONSECA, 2009, 27-31; ABAD MORILLAS, ALVAREZ PÉREZ, CASTRO PAZ, 2008, 134-136).

Por supuesto, la Universidad también ha tenido que adaptarse a la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales, no sólo a través de los servicios de apoyo propios de cada Universidad, sino con programas específicos en aquellos centros dónde estudian estos alumnos, lo que ha producido un efecto "empuje" hacia los estudios universitarios de alumnos discapacitados que, hasta hace pocas décadas, no accedían a los niveles educativos superiores (ABAD MORILLAS, ÁLVAREZ PÉREZ, CASTRO DE PAZ, 2008, 131). Si bien las universidades españolas han realizado un esfuerzo importante en cuanto a la creación de programas y servicios destinados a la atención y apoyo a la discapacidad, éste no ha sido homogéneo, sino más bien, bastante desigual (CASTRO DE PAZ Y ABAD MORILLAS, 2009, 168), sobre todo en lo referente a los aspectos curriculares de los grados. Es decir, la Universidad está sensibilizada para que en la mayoría de los edificios no existan, o en su caso se

supriman, barreras arquitectónicas. Sin embargo, no ocurre igual con la regulación normativa relativa a la ordenación académica de los grados en relación a las adaptaciones curriculares y evaluación de competencias (SUSINOS RADA Y ROJAS PERNIA, 2003, 30)

La realidad es que, al final, son los centros universitarios más cercanos a las necesidades educativas de los alumnos discapacitados dónde se adoptan medidas específicas para poder atenderlos de manera individual, con programas concretos individualizados y distintos atendiendo al tipo de discapacidad. Estos proyectos se basan, en muchas ocasiones, en el voluntarismo y sensibilización de la comunidad universitaria, dónde el papel de los profesores y el resto del alumnado resulta imprescindible para que los alumnos con discapacidad, sobre todo psíquica y/o intelectual, puedan alcanzar los conocimientos, competencias y habilidades que se encuentran en el título de grado, si bien adaptadas en cada caso concreto. Así las cosas, parece inevitable que los alumnos con alguna discapacidad psíquica, como es el caso que nos ocupa, tengan una adaptación curricular individualizada dirigida tanto a los conocimientos, como a las competencias y a las habilidades que deben adquirir a lo largo de sus estudios universitarios (GAIRÍN SALLÁN Y MUÑOZ MORENO, 2013, 78).

Esta situación plantea la incógnita de si la Universidad puede atender a la diversidad de una forma coherente como ocurre en otros ámbitos en los que, además, existe una normativa específica en esta materia, por ejemplo, la realización de prácticas por parte de los estudiantes de los últimos años del grado. Al igual que ocurre en otras Universidades, la Universidad de Vigo tiene entre los servicios que presta a la comunidad universitaria un Gabinete Psicopedagógico, cuya misión es fomentar el desarrollo de las actitudes necesarias en todas la personas que pertenezcan a la institución viguesa para que puedan afrontar con éxito los obstáculos, académicos y personales, que se presenten en su vida universitaria.

En concreto, entre sus objetivos se enmarcan una atención especial para los estudiantes con algún tipo de discapacidad física y psíquica. Sin embargo, nada se indica de cómo se va a tratar académicamente la discapacidad psíquica de los alumnos. Me refiero sólo a la psíquica, porque las discapacidades físicas son visibles, lo que ayuda, sin lugar a dudas, a los profesores a la hora de adaptar las competencias que deben adquirir todos los alumnos a aquéllos que sufran esta clase de discapacidad. Sin embargo, por desconocimiento, una gran parte del profesorado no es capaz de atender de manera correcta a los discapacitados psíquicos, y más como en el caso que planteamos, un estudiante de Derecho con síndrome de asperger. Resulta llamativo que en cualquier centro docente de primaria o secundaria, la legislación establece que se ha de ofrecer a los alumnos discapacitados la ayuda pedagógica necesaria, además de ajustar la intervención educativa a la discapacidad que tienen, y sin embargo, en el ámbito universitario esta ayuda queda claramente desdibujada, quedando al albur de cada Universidad, e incluso, me atrevo a decir, de cada centro y de cada persona que tenga este tipo de discapacidad. En concreto, en la institución viguesa, si el alumno con cualquier tipo de discapacidad no lo pone en conocimiento del Gabinete Psicopedagógico o, en última instancia, al Decano de la

Facultad, no se puede articular ningún tipo de ayuda económica o académica, esta última, reducida a la realización de los exámenes.

### III.- LOS ESTUDIOS DE GRADO EN DERECHO: APUNTES PARA UNA REFLEXIÓN COMO ELECCIÓN PARA UN DISCAPACITADO CON SÍNDROME DE ASPERGER.

Tal vez, uno de los aspectos que previamente tenía que haber analizado este alumno y su familia, es si la realización de un Grado en Derecho era la mejor opción para una persona con síndrome de asperger. No me estoy refiriendo a los contenidos propios del grado, sino a la adquisición de competencias y habilidades que resultan inherentes a estos estudios.

Efectivamente, es de todos conocido que las demandas didácticas, curriculares y de evaluación que se han generado en el marco del EEES vienen marcadas por el enfoque que se ha realizado de las competencias. De ahí que las metodologías adoptadas para adquirir competencias de diverso índole, planteen retos para unos estudios como los de Derecho que se basaban en el conocimiento y ejercicio memorístico del ordenamiento jurídico. En concreto, como señala ANDRÉS OUCEJO "entre las aspiraciones del Modelo de Enseñanza Superior Europeo sin duda destaca el aprendizaje integral del alumno, de manera que éste no limite sus capacidades a la competencia memorística sino que desarrolle sus competencias de modo integral – intelectual, profesional y humano- para que puedan verse satisfechas las demandas que comportan una formación integral" (ANDRES OCEJO, 2009, 4).

Atendiendo al principio del "learning life", la adquisición de conocimientos y de competencias se entienden desde un proceso de enseñanza-aprendizaje, dónde si bien el estudiante es el protagonista de su aprendizaje, no es el único, ya que el resto del alumnado y los profesores juegan un papel fundamental en el desarrollo de las citadas competencias. Y por otra parte, la enseñanza utiliza metodologías activas, es decir, se centra en crear "escenarios de aprendizaje situados, conectados con casos y situaciones lo más reales posibles al mundo laboral y social" (SANCHEZ SANTAMARÍA, 2011, 42).

Para ello, el ejercicio formativo se basa en un trabajo continuo y progresivo, con tareas auténticas orientadas al desarrollo de competencias generales y específicas, en nuestro caso, del grado en Derecho.

Sin embargo, los profesores de las Facultades de Derecho, en su mayoría, han sido reacios a la utilización de nuevas metodologías docentes, ya que de forma predominante, hasta hace pocos años, la opción pedagógica utilizada era la lección magistral, así como la adquisición de conocimientos teóricos de una manera memorística (CUBERO TRUYO, 2009, 5-6). Y esta situación no siempre es porque los docentes no hayan hecho un esfuerzo, para ser capaces de transmitir las competencias que, en teoría, tienen que adquirir los discentes, sino por la dualidad que se ha planteado en la elaboración de los planes de estudio de los nuevos grados en Derecho: la exhaustividad en el conocimiento de forma exclusiva *versus* conocimiento y competencias instrumentales.

A mi juicio, estas dos posiciones enfrentadas, que algunos profesores plantean cuando van a confeccionar las guías docentes o cronogramas en cada curso académico, no dejan de ser un mero ejercicio retórico. Es decir, los conocimientos que deben adquirir los alumnos tienen que ser todos los previstos en el programa con la misma atención que se les prestaba en los anteriores estudios universitarios. Simplemente, lo que ha cambiado es la forma de impartirlos, a través de los seminarios, y utilizando una metodología diferente a la de la clase magistral, para que los alumnos puedan adquirir las competencias que se recogen en el Grado en Derecho.

Los seminarios, dónde el número de alumnos se reduce considerablemente respecto de las clases magistrales, no tienen porque encorsetarse en la mera realización y resolución por parte del docente de casos prácticos relacionados con lo explicado como teoría, sino que se puede, y me atrevo a decir, se debe, seguir impartiendo clase a través de la participación activa de los alumnos en las prácticas, análisis de jurisprudencia, talleres figurados... En este caso, el docente se encarga de planificar y dirigir las intervenciones de los alumnos, plantear preguntas, también en su caso resolver las dudas, pero los verdaderos protagonistas deben ser los discentes. No hace falta que señalemos todas las competencias generales y transversales que adquiere el conjunto de alumnos, amén de las específicas de la materia, como son, capacidad de organizar a un grupo, liderar el trabajo, ser capaz de explicar un tema, habilidades relacionadas con la oratoria o el lenguaje corporal, ser capaz de buscar y diseccionar la información que necesita...

Sin lugar a dudas, este aprendizaje universitario exige esfuerzos compartidos y coordinados por ambas partes. Aunque, le corresponde al profesor "la toma de decisiones para establecer prioridades y adaptación a las exigencias del proceso de aprendizaje en tareas auténticas, organizadas según el conocimiento integrado y no fragmentado del saber" (SANCHEZ SANTAMARIA, 2011, 49). De ahí que, a mi juicio, los seminarios deben considerarse otra forma de dar materia nueva, excluyendo la idea de mera repetición práctica de lo que se ha explicado en las clases magistrales.

Asimismo, para que el proceso de aprendizaje sea global en todo el grado y no se remita a una materia, resulta imprescindible la planificación horizontal y vertical de todos los profesores del Grado, a través del coordinador, y esto no siempre resulta posible. Y ello, porque a pesar de todo lo dicho hasta ahora, el número excesivo de alumnos en muchas ocasiones, la desconfianza de los docentes en las nuevas metodologías como una forma distinta de enseñar y, por qué no decirlo, la tan traída a colación -y mal entendida-, "libertad de cátedra", hacen difícil que los coordinadores de grado puedan llevar a cabo esta coordinación.

Ahora bien, a pesar de estas dificultades con las que se encuentran alumnos y profesores, lo cierto es que se debe avanzar en este tipo de enseñanza en Derecho que no está reñida ni con la calidad, ni con el contenido. Es más, se tendría que avanzar un paso más dónde el profesor sea un orientador para el alumno, ya que es éste el principal protagonista de su aprendizaje, y será el discente el que lo adapte y lo optimice de acuerdo con sus propias capacidades e intereses.

Sólo de esta manera resulta posible que aquellos alumnos que tengan algún tipo de discapacidad, como puede ser un síndrome de asperger, puedan integrarse en los estudios de grado y en la propia mecánica de las clases.

En el caso que se presenta, este alumno tenía, y tiene, un grave déficit de función ejecutiva. En concreto, no era capaz de organizar eficazmente el estudio y el trabajo que tenía que desarrollar en la evaluación continua, así como su funcionamiento cotidiano. Estas dificultades entorpecían la capacidad de aprendizaje y obstaculizaban la marcha cotidiana en los siguientes aspectos (HOOPER Y BUNDY, 1998, 314-342):

- No sabía dónde colocarse en la clase magistral, optando por los últimos bancos, y "escondiéndose" en la medida de lo posible en los seminarios, por lo que su participación activa era muy baja. Se convirtió en un mero receptor de conocimiento que, además, no era capaz de conectar con los aspectos prácticos.
- No llevaba los códigos, ni los materiales que necesitaba para las prácticas, como jurisprudencia, supuestos...
- No era capaz de terminar los trabajos propuestos en el tiempo señalado por el profesor.
- Tenía deficiencias para alcanzar el significado y sentido de algunas de las materias jurídicas.
- En los exámenes, si las preguntas eran abiertas, fracasaba a la hora de responder, aunque hubiese estudiado, porque no sabía qué era lo que tenía que responder.
- Sufría estrés cuando tenía que hacer los exámenes escritos porque se concentraba en la escritura y le costaba pensar a la vez que estaba escribiendo.

Por este motivo, me parecía pertinente hacer la reflexión sobre los estudios del grado en Derecho y ponerlos en relación con el síndrome de asperger, en concreto, con el caso que se analiza.

Para poder llevar a cabo esta integración, resultó imprescindible aunar, a mi juicio, dos figuras sin las cuales todo lo planteado se puede calificar de utopía con estos alumnos, la evaluación de competencias y la figura del tutor académico como coordinador entre los alumnos colaboradores y los profesores.

La interacción de los profesores y del tutor académico fue imperiosa para poder ayudar al discente y, sobre todo para que se pudieran evaluar los conocimientos y competencias adaptadas al síndrome de asperger del alumno. Aunque, también es cierto que, y con esto vuelvo al primer párrafo de este apartado, que la adquisición de ciertas habilidades y competencias propias de los estudios del Grado en Derecho resultó, y va a resultar, difícil para una persona con este tipo de discapacidad y, me

estoy refiriendo, al lenguaje corporal, a la oratoria, a la capacidad de abstracción, a la capacidad de interpretar e integrar el ordenamiento jurídico....

#### **IV.- METODOLOGÍA UTILIZADA: LA FIGURA DEL TUTOR PARA EL ALUMNO Y COORDINADOR CON LOS PROFESORES.**

Como expusimos anteriormente, la situación anímica y personal en la que se encontraba este alumno, que ya había cursado el año anterior 1º de grado con poco éxito, fue paliada por el papel que tuvo la Decana desde el momento en el que conoció la situación. Es decir, planteó una serie de objetivos específicos que podían y debían llevarse a cabo antes del inicio del curso, y que debían ejecutarse durante el curso académico, y para ello, resultaba imprescindible que se nombrase a un tutor entre el profesorado que pudiera encargarse de este proyecto, haciendo que el discente fuera también artífice del mismo (GAIRÍN SALLÁN, MUÑOZ MORENO, GALÁN MAÑAS, SANAHUJA GAVALDÀ, FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, 2013, 122).

En primer lugar, se procedió a informar al profesorado de las características personales y académicas del discente, a través de una reunión informativa. En este primer encuentro, los profesores pusieron de manifiesto las dudas que les surgían en relación, precisamente, a la forma de evaluarlo.

En segundo lugar, a través de la tutora se facilitó la integración en el aula, con un grupo de alumnos de 1º de Grado, que le ayudaron en la realización de trabajos en grupo, así como en la parte más social o afectiva del discente. En concreto, una de las cuestiones que influyeron en la buena marcha de este alumno fue precisamente el buen tono o trato que tuvo en la clase, gracias a estos compañeros.

Por último, uno de los cometidos que tuve como tutora fue escoger a dos alumnos de 4º curso del grado, que habían sido alumnos míos en cursos anteriores, como tutores para ayudarle en las distintas asignaturas de la que se había matriculado (ABAD MORILLAS, ALVAREZ PÉREZ, CASTRO DE PAZ, 2008, 133). Estos "tutores" tenían que reunir una serie de requisitos: ser buenos estudiantes, que tuvieran capacidad para transmitir y explicar los contenidos de las asignaturas, y a su vez, que, a pesar de la inquietud solidaria que manifestaron, fueran capaces de ser exigentes con este alumno, sin olvidar, a la vez, que sufría un síndrome de asperger. Esta tutoría, denominada "entre iguales", fue posible por la coordinación que llevé a cabo, ya que se trabajó con una planificación conjunta de ambos niveles (ALVAREZ, AGUILAR, MARTÍNEZ LÓPEZ, SANZ PÉREZ, PÉREZ SEGURA, GALLARDO GIMÉNEZ, DOMÍNGUEZ PELAEZ, SÁNCHEZ PALOMINO, 2001)

En el caso que nos ocupa, la tutoría académica se convirtió en el eje vertebrador para la planificación y adaptación en la evaluación de las competencias del discente. En concreto, el alumno con asperger adoptó una posición activa en su propio proceso formativo, ya que, hasta ese año era un mero receptor pasivo. Y en segundo lugar, a través de la coordinación de la tutora con los alumnos de 1º y 4º de Grado, el alumno con síndrome de asperger consiguió dar un paso más en su integración académica y, también social (GÓMEZ, 2014, 6-7; RUMBO ARGAS, B. Y GÓMEZ SÁNCHEZ, T.F., 2011,

16). Ejemplo de ello fueron los trabajos en grupo que este alumno realizó en dos asignaturas, y que superó con éxito personal y académico.

Previamente a la consecución de estos objetivos, como tutora, tuve que establecer con precisión cuáles eran las competencias específicas de carácter social, es decir, habilidades aprendidas, así como académicas o contenidos previamente adquiridos con el fin de iniciar la estructura del programa de apoyo.

Para ello, la primera reunión fue con el discente dónde pude comprobar que tenía las siguientes habilidades o competencias. Por una parte, gozaba de cierta capacidad de interacción social y organización temporal, lo que permitió que las figuras del tutor, así como los alumnos del mismo curso y los de 4º de grado fueran percibidas de una forma positiva, aunque sin perder de vista que la relación era totalmente inducida. Es decir, que el alumno internalizó desde el primer momento que el proceso que se le planteaba suponía una ayuda, no sólo en sus estudios, sino también en las mínimas relaciones que mantenía con profesores y compañeros. De otra parte, cuando explicó los problemas que había tenido el año anterior, que no le permitieron finalizar con éxito el primer curso de Derecho, se evidenció su incapacidad para analizar y realizar una síntesis comprensiva de textos sin ayuda externa alguna. Asimismo, la realización de los exámenes con los mismos criterios materiales y temporales que el resto de sus compañeros le perjudicó para poder superar las distintas asignaturas. Lo que quedó claro, de manera manifiesta, era su capacidad para integrar los conocimientos adquiridos, a pesar de todo, en el contexto jurídico de los estudios del grado, lo que le permitía realizar deducciones y opiniones personales.

En definitiva, el proceso orientador se desarrolló de forma conjunta entre la tutora y el estudiante. Como acción tutorial, abarcó aspectos académicos, pero también personales, para poder cimentar la ayuda que iba a recibir a lo largo del año como una experiencia de aprendizaje, con la finalidad de conseguir la mayor autonomía posible (GAIRÍN, J., FEIXAS, M., GUILLAMÓN, C. Y QUINQUER, D., 2009, 30-31).

Estos aspectos académicos fueron ratificada en la reunión que tuve con todos los profesores de primero, dónde se analizaron los problemas que había tenido el discente el año anterior. Efectivamente, uno de los puntos sensibles tratados con los profesores fue la adaptación de la evaluación de competencias y la realización de exámenes, bajo la premisa mal entendida de justicia respecto del resto de la clase. Es decir, los profesores entendían adaptación de la evaluación como no evaluación. Sin embargo, finalmente, todos los profesores comprendieron que los exámenes tenían que ser diferentes del resto de la clase, aunque la evaluación de competencias siguió siendo uno de los temas más difíciles y delicados de implementar.

A pesar de todo ello, a mi juicio, la figura del tutor y de los alumnos de 1º y 4º de Grado, pero sobre todo, éstos últimos, fue determinante para orientar el estudio del discente y poner en marcha estrategias didácticas distintas que le permitieran adquirir los conocimientos necesarios para poder aprobar la asignatura, así como determinadas competencias (ÁLVAREZ PÉREZ Y JIMENEZ BETANCORT, 2003;

ÁLVAREZ PÉREZ Y GÓNZÁLEZ AFONSO, 2005; DURÁN GISBERT Y HUERTA CÓRDOVA, 2008).

## **V.-RESULTADOS: LA FALTA DE ADAPTACIÓN CURRICULAR EN LA EVALUACIÓN DE CONOCIMIENTOS Y COMPETENCIAS.**

Efectivamente, la evaluación es una parte fundamental del proceso de aprendizaje del EEES para ser coherente con la docencia y además, ayuda a los estudiantes a que sepan qué se espera de ellos.

Existen distintos tipos de evaluación que siguen la línea que marca el docente según haya optado por una práctica docente basada en la adquisición prioritaria de la competencia de conocimiento, o bien por un el aprendizaje de un conjunto de competencias específicas, genéricas y transversales.

En el caso de que se opte por la primera, la evaluación se va a enfocar en la calificación de los conocimientos que sabe el alumno -saber-, y un cómo usa los conocimientos -saber cómo-. En este tipo de evaluación se pretende identificar en qué medida el resultado se aproxima del aprendizaje marcado como objetivo. De este modo, el profesor diseña las pruebas y recae sobre él toda la responsabilidad de la evaluación, ya que el discente mantiene una actitud pasiva. Tal y como señala SANCHEZ SANTAMARÍA, "su principal objetivo es certificar el logro competencial" (SANCHEZ SANTAMARIA, 2011, 45).

Sin embargo, se puede optar por otro enfoque de evaluación, cuando existe una verdadera coordinación de aprendizaje por competencias. En este caso, los saberes del alumno que se van desarrollando, según se adquieren las competencias descritas en la materia, se deben evaluar de forma individual a modo de resultados del aprendizaje, es decir, se debe valorar como haría el alumno en una situación auténtica. Por consiguiente, se valora cómo se desarrolla el aprendizaje del estudiante, a través de las actividades que se realizan en clase, con una calificación.

Efectivamente, teniendo en cuenta el sentido y la función de la evaluación en los estudios de Derecho, la postura en el tipo de evaluación que se adopte no puede ser excluyente una de otra, sino, al contrario, la conjunción de ambas quedaría avalada metodológicamente, ya que tan importante es la evaluación final, como la evaluación continua.

Además, desde el momento en que los nuevos grados prevén que los alumnos adquieran competencias transversales y específicas de cada titulación, resulta imprescindible que existan instrumentos de coordinación, para que la adquisición de esas competencias no quede al albur del profesorado. En este sentido, MARQUÉS I BANQUÉ señala muy acertadamente que si no, "acaba por dejarse al azar la garantía de una formación que incluya todas y cada una de esas competencias que constan en el plan de estudios", y "contradictoria, porque plantearse la evaluación de competencias a título individual, puede perfectamente darse el caso que el logro de una misma competencia pueda ser valorada de forma distinta en cada una de las

materias en las que se ha planificado trabajarla y evaluarla" (MARQUÉS I BANQUÉ, M., 2009, 4). Claramente, si la evaluación fuera parcial y contradictoria implicaría una falta de coherencia y, por ende, de descrédito en los estudios universitarios.

Este problema en la evaluación se agrava todavía más en el caso, como el que he presentado, de un alumno con necesidades educativas especiales. En concreto, se planteó la evaluación de conocimientos por un lado y la de las competencias por otro. Efectivamente, en este caso, los profesores coordinadores de las materias tenían que atender a las particularidades de este alumno, que no se habían tenido en cuenta el año anterior, para poder realizar las pruebas parciales, los trabajos grupales, los trabajos individuales y el examen final. Todos los profesores realizaron adaptaciones en la forma de evaluación, pero no fueron muy significativas, ya que, las que debían de haberse realizado como son modificaciones en la programación, eliminación de ciertos objetivos, contenidos y criterios de evaluación, para este caso particular, no se llevaron a cabo. Estas medidas son ciertamente controvertidas entre el profesorado, aunque no eximen de lo se debería exigir a una formación universitaria de calidad e inclusiva del alumnado (FORTEZA FORTEZA Y ORTEGO HERNANDO, 2003, 110).

Respecto a las pruebas parciales que se realizaron en algunas de las asignaturas, como parte de la evaluación continua, debo señalar que hubo dos circunstancias que se tuvieron que adaptar: el tiempo que los profesores daban para realizarlas, y en segundo lugar, hubo que hacer otro tipo de examen en el caso de que el profesor hubiese optado por un tipo test (MASINTER, 2014, 3). En cuanto al tiempo de examen propuesto para el resto de los alumnos, todos los profesores se mostraron de acuerdo en ampliarlo para que pudiera concluir las pruebas. Sin embargo, algunos de ellos se mostraron reacios al cambio de la forma de examen, cuando era tipo test, por otra prueba que evaluara los conocimientos, a pesar de que el alumno había manifestado que este tipo de prueba le provocaba ansiedad y por lo tanto, falta de concentración para poder llevarla a cabo con éxito. Finalmente, se pudieron adaptar los exámenes para que este alumno pudiera llevarlas a cabo.

Asimismo, algunas asignaturas recogían en las guías docentes la evaluación de conocimientos y competencias a través de la realización de trabajos. La evaluación fue muy desigual dependiendo de si su participación fue grupal o individual.

Efectivamente, la participación en algunos trabajos realizados en grupo fue un acierto para que los profesores pudiesen evaluarlo. Los grupos que se formaron eran pequeños, entre tres y cinco personas, de tal modo que este alumno no pudo "escondarse" detrás de otros compañeros, sino que tuvo que hacer el trabajo que le correspondía. Debemos mencionar que una de las cuestiones más sobresalientes en la inclusión de este alumno en el aula de 1º de Derecho, fue el grupo de alumnos que se comprometió en acogerle y ayudarlo socialmente, sin ningún tipo de reconocimiento de créditos, sino simplemente por una actuación solidaria. Esto supuso no sólo cierta ayuda académica, sino que mejoró la percepción que tenía de sus compañeros, así como una respuesta muy satisfactoria en su asistencia a las clases, que se concretó, por ejemplo, en la exposición pública de casos prácticos.

Sin embargo, los trabajos que tuvo que hacer de manera individual, le supusieron un reto mayor. Es más, en algunas ocasiones no fue capaz de terminarlos en el tiempo establecido por los profesores en los cronogramas. En estos casos, los profesores estuvieron muy pendientes de él, ampliando los plazos de recepción de los trabajos y, en aquellos casos, que no encontraban respuesta a los emails enviados a este alumno, la figura del tutor se convirtió en un puente entre ellos y el alumno. Finalmente, con la colaboración del tutor, este alumno pudo presentar, aunque en algunos casos fuera de plazo, los trabajos individuales para su evaluación.

Por último, respecto del examen final, algunos profesores se mostraron renuentes a la adaptación para que este alumno pudiera hacerlos. Es decir, en algunos casos los profesores no entendían la dificultad que podía tener este alumno con síndrome de asperger, tal vez por desconocimiento de esta discapacidad psíquica. Efectivamente, hay una serie de discapacidades que al ser visibles, todo el mundo entiende, y a nadie se le ocurre pedirle a una persona con discapacidad visual que haga una descripción de su entorno. Sin embargo, con las discapacidades psíquicas o cognitivas no ocurre igual, y es bastante común que, aunque sepamos que esa persona la tiene, se nos "olvide" porque no las veamos, y tendamos a exigirle igual que al resto de los alumnos. Por ello, el tutor tuvo que mantener conversaciones con todos ellos y hacer indicaciones sobre qué tipo de examen sería más conveniente. Ciertamente, todos los profesores en mayor o menor medida, atendieron aquellos aspectos planteados por el tutor para que la realización del examen tuviera ciertas garantías de éxito, es decir, que se evaluaran correctamente los conocimientos.

Lo que se ha descrito hasta el momento ha sido la evaluación de conocimientos, y en algún caso, la evaluación de ciertas competencias como en los trabajos de grupo, pero efectivamente, no todas aquellas que se recogían en la guía docente pudieron ser evaluadas. Esto supuso para algunos profesores el dilema de si la evaluación diferente, que se le estaba haciendo a este alumno con asperger, podía hacer más "fácil" la superación de esa asignatura respecto del resto del alumnado. Esta visión, a mi juicio, no sólo resulta incoherente con la filosofía que se transmite en el Espacio Europeo de Educación Superior, sino que, claramente, es contraria a la atención a la diversidad que se preconiza en cualquier instancia democrática. También en este caso, la figura del tutor resultó determinante para dar respuesta a estas cuestiones, lo que finalmente supuso la aceptación de una evaluación coherente con la discapacidad que tenía este alumno, aunque hay que reconocer que, en general, los profesores no fueron capaces de llevar a cabo esta evaluación de competencias.

En concreto, este alumno aprobó todas las asignaturas de 1º de grado, excepto una que, a pesar del trabajo realizado por el profesor, le resultó imposible su comprensión y, en definitiva, el estudio de la misma. Pero, también es verdad aprobó por los conocimientos demostrados en las pruebas, quedando relegadas las competencias en segundo lugar.

## VI.- CONCLUSIONES

1ª.- En los últimos años, la comunidad educativa ha ido desarrollando una mayor sensibilidad dirigida a la inclusión de aquellos alumnos con discapacidades psíquicas o cognitivas, no sólo en la etapa de la educación básica, sino para que continúen sus estudios universitarios. Sin duda, al igual que ya ocurre en las universidades americanas y anglosajonas, las universidades españolas tienen la posibilidad de incluir a los discapacitados aprovechando la flexibilidad que ofrece el Espacio Europeo de Educación Superior.

2ª.- Pero para que esta inclusión sea una realidad, resulta imprescindible que las Universidades desarrollen mecanismos de ayuda a los alumnos y orientación al profesorado. En concreto, proporcionar formación específica al profesor que va a desempeñar la función de tutor, así como reconocer de alguna forma su esfuerzo y dedicación.

3ª.- La Universidad tiene que ser inclusiva y favorecer el acceso del estudiantado con discapacidad a la educación ordinaria. Sólo resulta posible si las Universidades regulan la obligación de adaptaciones curriculares en el Grado y Master, que puedan evaluar correctamente los conocimientos y competencias, más allá de la mera prueba objetiva. En relación a esto, es necesaria una mayor formación del profesorado sobre la evaluación de competencias y habilidades en los estudios jurídicos.

4ª.- Entre las diversas ventajas que presenta la utilización de la figura del tutor, destaca una mayor cercanía con los estudiantes implicados como mentores y con el discente que recibe este tipo de ayuda, al tiempo que se promueve el desarrollo de determinadas competencias genéricas o transversales entre todos estos alumnos, como es la solidaridad y respeto al diferente. A través de la figura de los tutores, se consigue una individualización en la inclusión, que además, supone una motivación personal para este tipo de alumnos.

## VII.- BIBLIOGRAFÍA

**ABAD MORILLAS, M., ALVAREZ PÉREZ, P.R, CASTRO PAZ, JF.** (2008): Apoyo a la integración de estudiantes con discapacidad en la enseñanza universitaria: algunas medidas y propuestas de actuación orientadora, *Educación y diversidad, Revista interuniversitaria de Investigación e Interculturalidad*, nº 2, 129-150.

**ALVAREZ, J., AGUILAR, J.M., MARTÍNEZ LÓPEZ, M., SANZ PÉREZ, C., PÉREZ SEGURA, F., GALLARDO GIMÉNEZ, J., DOMÍNGUEZ PELAEZ, A., SÁNCHEZ PALOMINO, A** (2001): Plan de Orientación y Acción tutorial. Una propuesta para la Universidad Española, consultado el 9 de enero de 2015 en repositorio.ual.es:8080/jspui/bitstream/10835/2142/2/libro.pdf

**ÁLVAREZ PÉREZ, P.R. Y JIMENEZ BETANCORT, H** (2003): La tutoría entre iguales y la orientación universitaria: una experiencia de formación académica y profesional, *Educar*, nº 36, 107-128

**ÁLVAREZ PÉREZ, P.R. Y GÓNZÁLEZ AFONSO, M.C.** (2005): *Tutoría universitaria*, La Laguna, Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna.

**ANDRÉS AUCEJO, E.** (2009), "Proyecto de innovación docente sobre acción tutorial integral aplicada a los estudios de grado, máster oficiales de postgrado y programas nacionales e internacionales de movilidad. El modelo de la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona", en *RED-U. Revista de Docencia Universitaria*, núm. 3, consultado el 7 de julio de 2014 en <http://www.udc.es/cufie/ufa/patt/bibliografia/EstratexiasTitorizacionUniversitaria>.

**CASTRO DE PAZ, J Y ABAD MORILLAS, M.** (2009): La incorporación a los estudios superiores: situación del alumnado con discapacidad, *Qurrriculum: Revista de Teoría, investigación y práctica educativa*, nº 22, 165-188.

**CUBERO TRUYO, A.** (2009). Dificultades para la innovación docente en las áreas jurídicas. La compatibilidad entre la adquisición de competencias profesionales específicas y el cumplimiento de los objetivos globales, *Revista Educación y Derecho*, 1-17.

**DURÁN GISBERT, D. Y HUERTA CÓRDOVA, V.**(2008): Una experiencia de tutoría entre iguales en la Universidad mexicana de Oaxaca, *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 48, 1-12.

**FIGUERA GAZO, P, COIDURAS RODRÍGUEZ, J.L, FREIXA NIELLA, M., ISÚS BARADO, S., PRADES NEBOT, A., RODRÍGUEZ MORENO, M.L., TORRADO FONSECA, M.** (2009): *La transición a la Universidad de las Personas con Discapacidad*, Dirección General de Universidades, Programa Estudios y Análisis, Nº de Referencia: EA2009-0104, 1-66.

**FORTEZA FORTEZA, D. Y ORTEGO HERNANDO, J.L.** (2003): Universidad y discapacidad: estado de la cuestión y temas pendientes, *Bordón: Revista de Orientación Pedagógica*, vol. 55, nº 1, 103-114

**GAIRÍN, J., FEIXAS, M., GUILLAMÓN, C. Y QUINQUER, D.** (2009): *Elementos para a elaboración e desenvolvemento de plans de acción tutorial na universidade*, Universidade de Vigo, Tórculo Edicions.

**GAIRÍN SALLÁN, J., MUÑOZ MORENO, J.L, GALÁN MAÑAS, A., SANAHUJA GAVALDÀ. J.M., FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, M.** (2013): Planes de acción tutorial para estudiantes con discapacidad: una propuesta para mejorar la calidad formativa en las universidades españolas, *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 63, 115-126.

**GAIRÍN SALLÁN, J. Y MUÑOZ MORENO, J.L** (2013): La acción tutorial en los estudiantes universitarios con discapacidad, *Educación*, vol 22, nº 43, 71-90.

**GÓMEZ, C** (2014). Help members of your campus community communicate with students with disabilities. *Disability Compliance for Higher Education*. vol. 19, issue 9, 6-7.

**HOOPER, SR, y BUNDY, M.B.**(1998); Learning characteristics of individuals with Asperger syndrome, en AA.VV.: *Asperger Syndrome of High Functioning Autism?*, NY, Plenum Press, 314-342

**MARQUÉS I BANQUÉ, M.** (2009). La evaluación de competencias en la Educación Superior: retos e instrumentos, *Revista Educación y Derecho*, 1-23.

**MASINTER, M.R.** (2014): Requiring faculty to provide alternate-format exams as accommodation may be unreasonable, *Disability Compliance for Higher Education*. vol. 19, issue 8, 3.

**MORÍN RAMOS, M.A.** (2006), La acción tutorial y las necesidades educativas, *Educación y Futuro*, 15, 57-69.

**OJEA RUA, M:** "Universidade de Vigo e atención á diversidade: inclusión educativa de estudantes con síndrome de asperger", *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, vol1, nº 3, 2008, págs. 61-71.

**RUMBO ARGAS, B. Y GÓMEZ SÁNCHEZ, T.F.** (2011). La acción tutorial en un contexto universitario masificado y la reivindicación europea de su valor formativo, *Revista de Formación e innovación educativa universitaria*, vol. 4, nº1, 13-34.

**SANCHEZ SANTAMARÍA, J.** (2011), Evaluación de los aprendizajes universitarios: una comparación sobre sus posibilidades y limitaciones en el Espacio Europeo de Educación Superior, *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, vol. 4, nº 1, 40-54.

**SERVICIO DE INFORMACIÓN A LA DISCAPCIDAD**, consultado el 9 de enero de 2015 en <http://sid.usal.es/colectivos/discapacidad.aspx#c2>.

**SUSINOS RADA, T Y ROJAS PERNIA, S.** (2003): Los servicios de apoyo universitarios y la orientación para el acceso a la universidad, *Revista de Educación Especial*, nº 33, 27-38.