

LA ENSEÑANZA INCLUSIVA DEL DERECHO CONSTITUCIONAL AL ALUMNO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES: CÓMO HACER DE LA NECESIDAD UNA VIRTUD

GARRIDO RAYA, Andrea
Contratada predoctoral FPU
Universidad de Granada (UGR)
garridoraya@ugr.es
<https://orcid.org/0000-0003-4442-4342>

Cómo citar/Citation

Garrido Raya, A. (2024).
La enseñanza inclusiva del Derecho Constitucional al alumno con necesidades educativas especiales: cómo hacer de la necesidad una virtud.
Docencia y Derecho, n.º23, págs. 20-33

RESUMEN:

El presente trabajo pretende inducir a reflexionar sobre el nivel de preparación con el que cuenta hoy nuestro sistema universitario para afrontar la diversidad presente en las aulas. Tras haber finalizado mi primer año como docente de la asignatura de Derecho Constitucional I a alumnos con necesidades educativas especiales (NEE), en este artículo trato de sugerir técnicas de innovación docente basadas en empatizar con el alumno y hacerlo partícipe del sistema, para con ello promover una enseñanza plural, justa y de calidad.

PALABRAS CLAVE: Estudiantes con necesidades educativas especiales, Enseñanza inclusiva, Derecho a la educación, Innovación docente

INCLUSIVE TEACHING OF CONSTITUTIONAL LAW TO STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS: HOW TO MAKE A VIRTUE OUT OF NECESSITY

ABSTRACT:

This paper aims to reflect on whether our current university system is prepared to deal with diverse students. Having completed my first year as a teacher of Constitutional Law to students with special educational needs (SEN), in this article I try to suggest innovative teaching methods based on empathising with the students and encouraging them to become active players in the learning process, in order to promote an educational system in which diversity, fairness and equality thrive.

KEYWORDS: Students with special educational needs, Inclusive education, Right to education, Teaching innovation

Fecha de recepción: 01-06-2024

Fecha de aceptación: 30-06-2024

SUMARIO:

1. EL DERECHO A LA EDUCACIÓN: UN DERECHO SOCIAL, INCLUSIVO Y UNIVERSAL. 2. MI EXPERIENCIA COMO CONTRATADA FPU ANTE EL ALUMNADO CON NECESIDADES ESPECÍFICAS Y DE APOYO EDUCATIVO. 3. PRINCIPALES CONCLUSIONES Y ALGUNAS PROPUESTAS. 4. BIBLIOGRAFÍA.

1. EL DERECHO A LA EDUCACIÓN: UN DERECHO SOCIAL, INCLUSIVO Y UNIVERSAL

Realizar un escrito sobre innovación docente siendo contratada predoctoral FPU es un esfuerzo atrevido e, incluso, hasta pretencioso. Y más aún cuando el contrato fue firmado hace apenas año y medio. No obstante, haber tenido que impartir, durante mi primer año de docencia, la asignatura de Derecho Constitucional I en la Universidad de Granada (UGR) a alumnos con necesidades educativas especiales me ha hecho toparme de bruces con la realidad social, diversa y plural, en la que vivimos y de la que se hace eco la Constitución española (CE) en su art. 27.1, que afirma, de forma categórica, que “Todos tienen derecho a la educación”. En efecto, que el derecho a la educación sea el único derecho social de prestación ubicado en la Sección 1.^a, del Capítulo II, del Título I de la Norma Fundamental evidencia el interés del constituyente por atribuir a este el rango de derecho fundamental, y, con ello, y a la luz del art. 53.2 CE, el máximo nivel de tutela jurisdiccional que dispensa nuestro ordenamiento¹. El derecho a la educación se erige así en un derecho fundamental consustancial al libre desarrollo de la personalidad e inherente a la dignidad humana, causa y fundamento de todo nuestro sistema de derechos y libertades (art. 10.1 CE)².

Huelga entonces decir que los alumnos con necesidades educativas especiales son titulares plenos del derecho a la educación en todos sus niveles, viéndose obligado el Estado a remover los obstáculos que impidan o dificulten su disfrute, así como a facilitar la (igual) participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social (art. 9.2 CE). En conexión con esto último debe hacerse mención al art. 14 CE, que establece el derecho fundamental a la igualdad ante la ley y que prohíbe toda discriminación basada, entre otros

¹CÁMARA VILLAR, G., “Capítulo XXIII: Los derechos y libertades del ámbito educativo”, en BALAGUER CALLEJÓN (coord.) *Manual de Derecho Constitucional, Volumen II*, Tecnos, Madrid, 2022 (17^a ed.), pp. 402-406.

²Sobre la consideración (o no) de la dignidad humana como auténtico fundamento de los derechos fundamentales se pronuncia PORRAS RAMÍREZ, J.M., “Eficacia jurídica del principio constitucional de la dignidad de la persona”, *Anuario de Derecho eclesiástico del Estado*, núm. 34, 2018, pp. 201-223, en especial, pp. 207-208.

motivos, en la condición personal o social³. Ahora bien, nunca está de más recordar que igualdad no es uniformidad. El art. 14 CE obliga a tratar como igual a aquellas personas que se encuentran en una situación análoga o equivalente. Pero también impone a los poderes públicos y, por tanto, a los docentes universitarios, el deber de dispensar un trato sensible y diferente a aquellos que se encuentran, *de facto*, en una situación desigual. Solo así se garantiza el riguroso cumplimiento del principio de igualdad material que inspira el art. 14 CE, eje conductor del conjunto de derechos fundamentales que abraza nuestra Constitución. Se trata, en definitiva, de que el docente se responsabilice de las circunstancias extraacadémicas que objetivamente dificultan, en comparación con los demás, el aprendizaje del alumno y actúe en consecuencia, ejecutando las acciones de diferenciación positiva, necesarias para brindar a este un abanico de oportunidades de acceso al sistema de educación pública realmente equiparable a la del resto. Convendría, incluso, que en su diseño interviniera el propio alumno, para hacer de él un agente activo y protagonista en su proceso de aprendizaje. No en vano esto último es a lo que aspira el Espacio Europeo de Educación Superior, creado en 1999, por acuerdo intergubernamental bajo el marco del conocido como “Proceso de Bolonia”⁴.

Este deber del profesorado para con el estudiante con necesidades educativas especiales se encuentra en sintonía con la propuesta de reforma constitucional del art. 49 CE, que acaba de ser aprobada, definitivamente, por las Cortes Generales. Estas han dado su visto bueno para eliminar, por fin, la desafortunada expresión “disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos”, así como para reafirmar el compromiso constitucional orientado a prestar a “las personas con discapacidad” la atención personalizada requerida para que puedan ejercer los derechos previstos en el Título I de la CE, en condiciones de libertad e igualdad reales y efectivas, equiparables a los demás. Asimismo, se ordena a los poderes públicos que promuevan y fomenten la participación e inclusión social de las personas con discapacidad⁵. El texto resultante de la reforma se compenetra, mejor aún, con el art. 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, según el cual los Estados han de garantizar el ejercicio del derecho a la educación sin discriminación por causas como la condición social (art. 2.2). La provisión impone, además, el deber de hacer la enseñanza superior igualmente accesible a todos “*sobre la base de capacidad de cada uno*”⁶. De ahí se deduce que la accesibilidad, adaptabilidad, disponibilidad y aceptabilidad son los rasgos mínimos y esenciales que, según el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, permiten definir cualquier sistema educativo como adecuado y de

³GARCÍA GESTOSO, N., “La docencia del Derecho Constitucional de personas con necesidades educativas especiales en la Universidad: una visión personal desde la perspectiva del docente”, *Docencia y Derecho. Revista para la docencia jurídica universitaria*, 2017, núm. 11, p. 3.

⁴MONTESINOS PADILLA, C., “La acción tutorial como herramienta de aprendizaje. Especial referencia a la tutorización del alumnado con necesidades especiales”, *Docencia y Derecho. Revista para la docencia jurídica universitaria*, 2017, núm. 11, p. 3.

⁵La nueva redacción del art. 49 queda de la siguiente forma: “1. Las personas con discapacidad ejercen los derechos previstos en este Título en condiciones de libertad e igualdad reales y efectivas. Se regulará por ley la protección especial que sea necesaria para dicho ejercicio. 2. Los poderes públicos impulsarán las políticas que garanticen la plena autonomía personal y la inclusión social de las personas con discapacidad, en entornos universalmente accesibles. Asimismo, fomentarán la participación de sus organizaciones, en los términos que la ley establezca. Se atenderán particularmente las necesidades específicas de las mujeres y los menores con discapacidad”.

⁶Énfasis añadido.

calidad⁷. A su vez, la Unión Europea reconoce el derecho de las personas a la educación y a la formación profesional permanente en el art. 14 de su Carta de Derechos Fundamentales (CDFUE). Y lo hace de forma paralela al reconocimiento y protección dispensada, también, por el Tribunal Europeo de Derechos Humanos, conforme a lo dispuesto en el art. 2 del Protocolo Adicional nº1 al Convenio Europeo de Derechos Humanos (CEDH). En ambos niveles de protección europea, tanto de la Unión europea como convencional, la tutela del derecho a la educación debe conjugarse, además, con el principio de no discriminación (arts. 21 CDFUE y 14 CEDH). El derecho a la educación es, pues, uno más de los derechos que se ven beneficiados por el régimen de tutela multinivel que se encuentra en desarrollo desde mediados del s. XX⁸.

2. MI EXPERIENCIA COMO CONTRATADA FPU ANTE EL ALUMNADO CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO

Es este el contexto en el que me he animado a escribir sobre mi primera y breve experiencia como docente universitaria. Y ello porque, quizá, lo que años atrás podría haberme impedido desempeñar mi puesto de trabajo de forma más sencilla ha resultado ser, en cambio, una oportunidad para enriquecer mi formación, no solo como profesora universitaria, sino también como persona. Y es que, aunque todavía queda mucho por construir, lo cierto es que, afortunadamente, el conjunto de recursos del que disponemos, hoy, los profesores para enseñar, interactuar y aprender de la diversidad que se presenta hoy en las aulas, dista de ser el de antaño.

Así lo demuestra el Programa de intervención social hacia estudiantes con discapacidad y/o necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) de la UGR, cuyo objetivo principal consiste en facilitar a los alumnos con necesidades educativas especiales una mejor inserción y participación en el ámbito universitario, además de proporcionarles una adaptación en los estudios que les permita conseguir un rendimiento académico óptimo. Siguiendo esta línea, su página web pone al servicio de los profesores una amplia documentación normativa y guías formativas sobre las distintas NEAE que pueden padecer los discentes, junto con una serie de orientaciones en aras de obtener de aquellos su mejor desarrollo académico, profesional y personal⁹.

En el grupo al que he tenido que impartir docencia durante el curso 2023-2024, del grado en Derecho, se encuentra un estudiante que presenta trastorno por déficit de atención (TDAH) y dislexia o tartamudez. Tras ser conocedora de ello, lo cierto es que mi primera reacción fue de sorpresa y desconocimiento ante tan novedosa como imprevista situación. No en vano, el haber crecido como una estudiante universitaria “normativa más” nunca había despertado en mí la necesidad de informarme sobre la implicación que este tipo de circunstancias tiene en el

⁷PAZ MINUTELLA, I., “La educación superior como derecho humano y la integración regional. El caso del Espacio Europeo de Educación Superior”, *Revista Integración Regional & Derechos Humanos*, Año XI, núm. 2, 2023, pp. 113-142, en especial pp. 116-117.

⁸Para un análisis conceptual de la locución “tutela multinivel” y las implicaciones que, particularmente en Europa, su desarrollo ha tenido en la tutela de los derechos más allá de la frontera Estado-nación, puede consultarse MONTESINOS PADILLA, C., “Tutela multinivel de los derechos: concepto, marco teórico y desafíos actuales”, *Eunomía: Revista en Cultura de la Legalidad*, núm. 11, 2016, pp. 211-220.

⁹<https://ve.ugr.es/servicios/atencion-social/estudiantes-con-discapacidad>

proceso educativo de mis, por aquel entonces, compañeros. Y más aún cuando dichas condiciones traspasan el umbral de la evidencia física o sensorial (compárese el TDAH con necesidades derivadas de problemas de movilidad reducida o de discapacidad visual). A todo ello se añade la decisión, tomada antes de ser consciente de la pluralidad de alumnos a los que habría de impartir docencia, de realizar el sistema de evaluación continua a través del método de la exposición oral por grupos. Esta última técnica de enseñanza fue escogida para otorgar al alumno un rol protagónico durante la impartición de la asignatura, en línea con las nuevas técnicas pedagógicas, más participativas y dinámicas, que promueve el Proceso de Bolonia¹⁰. De esta forma, se decidió que la evaluación práctica del alumno constara de varios componentes: la nota principal (60%) recibida durante el día de la exposición, como miembro del equipo encargado de dirigir e impartir la clase, y otra calificación adicional derivada de su actuación como público y oyente de la lección impartida por sus compañeros, y que se basaría en las preguntas formuladas por él o en la respuesta, más o menos acertada, a las que formulara, en su caso, el grupo que expone (30%). Finalmente, también se tendría en cuenta el “contenido material” de la exposición (10%). En el caso de resultar este insuficiente, el profesor habría de realizar *in situ* las correcciones correspondientes.

He de reconocer que, fruto de mi inexperiencia, esta situación se me planteó como un reto: ¿Y si eximo al alumno en situación especial de realizar el ejercicio práctico? ¿Y si basta con su presencia durante la exposición del trabajo mientras son sus compañeros de grupo los que intervienen oralmente? ¿Y si el alumno no se encuentra cómodo con ello y desarrolla una actitud hostil hacia la asignatura? ¿Y si el resto de estudiantes se queja ante el trato, según ellos, más favorecedor otorgado en exclusiva al estudiante NEAE? Fue aquí cuando los propios discentes, tanto el alumno en cuestión como sus compañeros, me dieron ellos la lección a mí, aportándome información y alternativas.

En efecto, tan pronto como se reveló la metodología con la que se iba a evaluar la parte práctica de la asignatura, el estudiante NEAE se me acercó al finalizar la clase para comunicarme su particular situación de desventaja, que eventualmente me sería confirmada por la “profesora tutora” que la UGR dispone específicamente para este tipo de alumnado. Es esta última quien recibe, de parte del Gabinete de Atención Social al Estudiante (GAE), el informe médico con las necesidades específicas del alumno, que se deducen a partir de la entrevista personal realizada al estudiante una vez este ha solicitado, por sede electrónica, asistencia a través del procedimiento “apoyos y adaptaciones para estudiantes con discapacidad/NEAE”. Las instrucciones/orientaciones aportadas en el correo de la profesora tutora acrecentaron las preocupaciones que se me plantearon tras mi primer contacto con el estudiante: entre otras, “evitar las exposiciones orales, y, en el caso de exámenes tipo test (era el caso), redactad preguntas concretas, y cercioraos de que el estudiante ha comprendido el enunciado”. La aplicación de medidas de diferenciación positiva, dirigidas a asegurar el aprendizaje inclusivo y activo del estudiante, junto con el diseño de un sistema de evaluación justo e igualitario, mas no condescendiente o desproporcionado, no es algo fácil de realizar

¹⁰Sobre la utilidad de la técnica de las presentaciones orales como método de enseñanza activo del Derecho Constitucional, en general, y de los derechos fundamentales, en particular, puede consultarse ROMBOLI, S., “El método de las presentaciones orales: El estudiante como actor principal de las clases prácticas sobre derechos fundamentales”, *Revista Docencia y Derecho. Revista para la docencia jurídica universitaria*, núm. 18, 2021, pp. 78-92.

para alguien con apenas experiencia docente. Quizá ello fue lo que me empujó a tratar la cuestión directamente *con* el propio alumno, buscando, en cualquier caso, alcanzar y acordar el procedimiento a seguir que le resultara más cómodo y seguro, y, por ende, más motivador para con la asignatura.

Fue este último quien me informó de la amalgama de recursos informativos y normativos que, hoy, la Universidad, y en particular la UGR, ofrece a los profesores para impartir una docencia inclusiva y de calidad. En este sentido, desde la sección dedicada al Servicio de Asistencia Estudiantil (SEA) de la página web del Vicerrectorado de Estudiantes y Vida Universitaria es posible acceder a una pestaña dedicada, en exclusiva, al Programa de intervención social hacia estudiantes con discapacidad y/o NEAE, en la que aparecen publicados un conjunto de documentos orientativos de carácter general, acompañados de guías dedicadas, en concreto, a cada una de las NEAE recogidas por la normativa de la Universidad conforme a lo dispuesto, a su vez, por el art. 71 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Así, según el art. 2.3 de la Normativa de Órganos Colegiados (NCG) 111/4 para la atención al estudiantado con discapacidad y otras necesidades específicas de apoyo¹¹, “son estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo [...] aquellos que requieran apoyos y una atención educativa diferente a la ordinaria por presentar necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta, por dificultades específicas de aprendizaje, por Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), por sus altas capacidades intelectuales, por incorporación tardía al sistema educativo o por condiciones personales o de historia escolar”. Una vez leída la norma procedí a estudiar la guía de orientación para tutorado y profesorado de carácter general¹² y, posteriormente, la dedicada, en específico, al trastorno por déficit de atención con/sin hiperactividad¹³.

Tras abordar la breve definición del trastorno por déficit de atención y sus causas (mal funcionamiento de los neurotransmisores noradrenalina y dopamina, lo que afecta negativamente a funciones como la atención y/o concentración), y el listado con sus principales síntomas y dificultades, -como la escasa planificación de las tareas a realizar, frecuentes despistes y problemas para mantener una conversación, tendencia a la procrastinación o, incluso, a desarrollar pensamientos de inutilidad y escasa valía personal-, pronto me di cuenta de que las propias guías todavía siguen adoleciendo de determinadas expresiones, genéricas y abstractas, tan llenas de prejuicios como inciertas o inexactas:

“[...] En el aula generalmente se muestra pasivo, pasa desapercibido y no aprende al ritmo esperado. No anota las tareas a realizar por lo que olvida entregar tareas y trabajos o lo hace con retraso, y cuando los entrega suelen estar incompletos. Evita, le disgusta o se resiste a realizar tareas que requieren un esfuerzo mental sostenido. El sujeto predominantemente inatento normalmente pasa por una persona poco inteligente (aunque no sea cierto), vago o desmotivado; es

¹¹<https://www.ugr.es/sites/default/files/2017-09/NCG1114.pdf>

¹²<https://ve.ugr.es/sites/vic/ve/public/ficheros/extendidas/2019-03/Documento%2010%20%28GUIAS%20NEAE%202016-2017%29.pdf>

¹³<https://viics.ugr.es/areas/inclusion/recursos/nae/guias/tdah>

frecuente que acabe ubicado en las últimas filas de la clase y que nadie espere más de él/ella.”¹⁴

Y digo inciertas o inexactas porque párrafos como el citado distan de la realidad a la que me he enfrentado. El estudiante rara vez ha faltado a clase. Rara vez se ha sentado más allá de la tercera fila. Rara era la clase en la que no levantaba la mano para preguntar dudas. Y rara era la ocasión en la que lo mirara y no estuviera tomando apuntes. De hecho, cuando llegó el momento de acordar el sistema a seguir para evaluar su parte práctica de la asignatura, el discente dejó rápidamente claras sus intenciones: “quiero trabajar como ellos”, fue lo que me dijo mientras señalaba, a lo lejos, a sus compañeros de grupo. No tuve, pues, ni siquiera la oportunidad de “ofrecerle” la posibilidad de realizar un ejercicio alternativo, por escrito e individual. Lo cierto es que la realización de una presentación oral parecía ser el único método que “asustaba”, realmente, al estudiante, lo que se puede justificar, primero, en la tartamudez que padece el alumno en concreto, y, además, en el hecho de que las personas con TDAH tienden, en general, a carecer de autoconfianza por sentirse diferentes, a raíz de lo cual se desesperan por parecerse al resto. Había entonces que pensar la forma de conciliar la no realización de una presentación oral con la técnica del trabajo por grupos, con el riesgo de que esta pudiera acarrearle al estudiante un deterioro en sus relaciones sociales y/o consigo mismo a consecuencia de los conflictos rutinarios que suelen derivarse de este tipo de metodología¹⁵ o, también, de que sus compañeros idearan un reparto de tareas que no fuera justo o proporcionado para su compañero NEAE. No obstante, una vez más mis preocupaciones se adelantaron a la respuesta procedente de un alumnado responsable.

Durante una de nuestras muchas reuniones, el estudiante NEAE me presentó a una de sus compañeras, que vendría a ser la “estudiante colaboradora” a la que hacen referencia la normativa y los programas y becas otorgados por la UGR¹⁶, y ambos me plantearon la doble posibilidad, por una parte, de que el alumno NEAE realizara, individualmente y por escrito, una parte específica de toda la exposición a realizar por su grupo, que él mismo me enviaría por correo para proceder a su evaluación. Y, por otra, que la estudiante colaboradora fuera la que expusiera la parte realizada por el alumno NEAE (además de su parte correspondiente), para que así el resto de compañeros de clase pudiera formarse sobre el tema completo de la

¹⁴<https://ve.ugr.es/sites/vic/ve/public/ficheros/extendidas/2019-03/Documento%2010%20%28GUIAS%20NEAE%202016-2017%29.pdf> ; p. 48.

¹⁵<https://ve.ugr.es/sites/vic/ve/public/ficheros/extendidas/2019-03/Documento%2010%20%28GUIAS%20NEAE%202016-2017%29.pdf> , p. 51.

¹⁶Conforme a lo dispuesto por el art. 3.9 de la NCG 111/4 para la atención al estudiantado con discapacidad y otras necesidades específicas de apoyo el estudiante colaborador podrá ser todo aquel matriculado en la UGR “que se ofrezca a realizar funciones de apoyo en la vida académica y universitaria acorde a la discapacidad o NEAE, con el fin de ayudarle a su incorporación plena y efectiva en el aula y en el entorno universitario en general, como son las siguientes: a) asistir en clase, proporcionándole apuntes y notas que no pueda tomar, [...], c) servir de enlace entre el estudiante y los profesores para mejorar el aprovechamiento de las clases...”. El/la estudiante colaboradora podrá recibir una beca económica de hasta 600 euros en función del número de créditos de las asignaturas en las que realice dichas funciones; cantidad susceptible de incrementarse, en casos excepcionales, hasta 800 euros. También se admite la posibilidad de que el estudiante colaborador solicite el reconocimiento de entre 1 y 4 créditos ECTS en función del nivel de dedicación asumido: <https://ve.ugr.es/sites/vic/ve/public/ficheros/extendidas/2023-09/Convocatoria%20Becas%20Propias%20NEAE%202023-2024%20definitivo%20firmado.pdf> , p. 4.

presentación pues, en todo caso, los epígrafes a realizar por exposición oral son temario del programa y su estudio es necesario para aprobar el examen teórico de la asignatura.

Una vez acordado el método de evaluación a seguir fue cuando se me planteó el deber de resolver un conflicto, ahora sí, de entidad real. Noción esta, la de conflicto, inherente, por cierto, a la asignatura que me ha tocado impartir, Derecho Constitucional I¹⁷, en tanto que materia introductoria hacia el constitucionalismo democrático y social que fundamenta y sustenta a nuestra Norma Fundamental¹⁸. Y es que, conforme a la temática a desarrollar, en conjunto, por el grupo en cuestión (“las relaciones entre ordenamientos”), el epígrafe a realizar (por escrito y de forma individual) por el alumno NEAE era el dedicado a las relaciones entre el Derecho de la Unión Europea (UE) y la CE, respecto a lo cual el discente me remitió un trabajo sobre el sistema institucional de la UE. Según la documentación informativa de la Universidad, los alumnos con TDAH sufren de “frecuentes despistes, olvidan instrucciones y directrices, no se fijan en los detalles de los enunciados de las tareas, no revisan lo que han hecho”¹⁹. Evidentemente, mi explicación no estuvo a la altura: si bien orienté al estudiante de forma individualizada durante las tutorías, ello lo hice, en todo momento, de palabra, sin fijarle por escrito, ni con riguroso detalle, las tareas a realizar. Simplemente asumí que lo entendería.

Después de leer todo el trabajo escribí por correo al estudiante y le agradecí, primero, por su esfuerzo y entrega a tiempo, que tuvo lugar con bastantes días de antelación a la fecha límite, y, después, le describí el error a la hora de abordar la temática del trabajo, sugiriéndole un nuevo esquema de contenidos en el que le subrayaba los puntos principales a investigar. Lo comprendió perfectamente, y, además, en ningún caso rechazó realizar otro trabajo, que finalmente me enviaría al transcurso de unas pocas semanas. Así, según lo acordado, su parte fue finalmente expuesta por la estudiante colaboradora el día asignado para la presentación de su grupo, e, incluso, el propio estudiante NEAE se ofreció a formar parte de la misma, pasando las diapositivas del *Power Point* que se iban proyectando a modo explicativo, asumiendo, así, por iniciativa propia, una actitud más activa en relación con la asignatura.

De esta forma se consiguió, a la postre, cumplir con la mayoría de pautas y recomendaciones establecidas por la UGR a la hora de evaluar a este tipo de estudiantado. Entre otras: individualizar el trato y adaptarlo a sus necesidades específicas, *i.e.*, flexibilización, y promover un sistema continuo de coordinación, supervisión (tanto externa como interna) y comunicación entre el profesorado y el discente, que tuvo lugar, en este caso, a través de la estudiante colaboradora y las tutorías/reuniones presenciales.

¹⁷BALAGUER CALLEJÓN, F., (coord.) *Manual de Derecho Constitucional*, Volumen I, Tecnos, Madrid, 2022, (17^a ed.).

¹⁸Sobre la canalización y articulación del conflicto político-social como una de las funciones esenciales de toda Constitución democrática se pronuncia BALAGUER CALLEJÓN, F., “Una interpretación constitucional de la crisis económica”, *Revista de Derecho Constitucional Europeo*, (ReDCE), núm. 19, 2013, o, también, en “Crisis económica y crisis constitucional en Europa”, *Revista Española de Derecho Constitucional*, núm. 98, 2013, pp. 91-107.

¹⁹<https://viics.ugr.es/sites/viics/public/ficheros/Inclusion/GuiasNEAE/TDAH.%20GUIA%20D.E%20ORIENTACI%C3%93N%20A%20LOS%20TUTORES%20Y%20PROFESORES.pdf>

3. PRINCIPALES CONCLUSIONES Y ALGUNAS PROPUESTAS

El haberme enfrentado, como primera experiencia docente, a la enseñanza de la compleja asignatura de Derecho Constitucional I a estudiantes NEAE me ha incitado a reflexionar, primero, sobre el nivel de preparación con el que cuenta hoy nuestro sistema universitario para lidiar con la diversidad presente entre su estudiantado y, después, acerca de los avances conseguidos y lo mucho que queda, todavía, por avanzar. En especial, con respecto a los propios profesores²⁰. Esto último lo afirmo, siguiendo a García Gestoso, indistintamente de cuáles sean las causas y soluciones.²¹ En efecto, la inicial y desafortunada sensación de rechazo que experimenté tras conocer el reto profesional que se me planteaba probablemente habría coincidido con la experimentada por otros muchos profesores universitarios. Tanto contratados FPU, fruto de su inexperiencia, como incluso experimentados titulares o catedráticos, a raíz del deber de actualización y adaptación que conlleva lidiar con una realidad que, a excepción del alumnado con necesidades educativas especiales físicas y/o de movilidad, hasta ahora había permanecido prácticamente inadvertida por la Universidad²². De ahí que se pueda afirmar que la mera presencia en las aulas de estudiantes con discapacidad y/o NEAE mejora la calidad educativa, pues esta es, ya de por sí, un indicador de innovación docente, en tanto en que mueve al profesorado a repensar y orientar su programa y metodología hacia recursos pedagógicos innecesarios o inoportunos para el “estudiante normativo”²³.

Por todo lo hasta aquí afirmado, ha de insistirse en el deber de conocer y comprender las distintas necesidades educativas especiales, así como la manera específica con la que se debe tratar a cada una de ellas. La implicación y responsabilidad del profesorado es clave, pues la erradicación de las carencias de las que todavía adolece el sistema exige un cambio *desde dentro*. Teniendo en cuenta, además, que dicho cambio tiene que resultar de un proceso, y no de meras actuaciones individuales y aisladas. Los obstáculos son, principalmente, sociales y culturales. Su vencimiento necesita de nuevas políticas universitarias que sean aplicadas de forma coordinada por todos los órganos de la Universidad, garantizándose así la accesibilidad universal en la educación universitaria²⁴. En ese sentido, no es ya infrecuente que las propias Universidades oferten cursos de formación e innovación docente sobre esta temática. Así, la Unidad de Calidad, Innovación Docente y Prospectiva de la UGR organiza, por ejemplo, a lo largo del mes de febrero de 2024, la actividad formativa: “Habilidades y herramientas para

²⁰ Así lo corrobora el estudio descrito en MORIÑA-DIEZ, A., LÓPEZ GAVIRA, R., MELERO AGUILAR, N., CORTÉS VEGA M.^a D., & MOLINA ROMO, V.M., “El profesorado en la universidad ante el alumnado con discapacidad: ¿Tendiendo puentes o levantando muros?, *Revista de docencia Universitaria (REDU)*, Vol. 11, núm. 3, 2013, pp. 423-442.

²¹ GARCÍA GESTOSO, N., “La docencia del Derecho Constitucional de personas con necesidades educativas especiales en la Universidad: una visión personal desde la perspectiva del docente”, *ob.cit.*, p. 4.

²² *Ibid.*, p. 9.

²³ ALCAÍN MARTÍNEZ, E., “Capítulo 44. El derecho a la educación universitaria de las personas con discapacidad intelectual”, en GÁZQUEZ LINARES, J.J., MOLERO JURADO, M.^a M., MARTOS MARTÍNEZ, A., BARRAGÁN MARÍN, A.B., SIMÓN MÁRQUEZ, M.^a M., SISTO, M., DEL PINO SALVADOR, R.M., & TORTOSA MARTÍNEZ, B., (comps.) *Innovación docente e Investigación en Ciencias Sociales, Económicas, y Jurídicas. Avanzando en el proceso de enseñanza-aprendizaje*, Madrid, Dykinson, 2019, pp. 509-519, especialmente pp. 512-513.

²⁴ *Ibid.*, p. 516.

la atención en el aula de estudiantado con discapacidad y/o NEAE”, para el que he solicitado mi inscripción. Durante el curso se celebrarán diversas sesiones en las que se estudiarán cuestiones como la noción de “discapacidad” y los mitos y prejuicios en torno a la misma, además de dedicar una clase específica a cada una de las diversas necesidades educativas especiales: discapacidad intelectual, trastornos del espectro autista (TEA), TDAH, discapacidad física y orgánica, discapacidad visual o discapacidad auditiva. Además, en cada una de ellas se expondrán, respectivamente, los principales recursos con los que atender y acercarnos al alumno de la forma más eficiente posible.

Junto con el trato individualizado y empático hacia el estudiante NEAE, además del compromiso docente de adaptar, flexibilizar y/o complementar su metodología de docencia y evaluación²⁵, deviene apremiante el empleo de herramientas y metodologías docentes novedosas a la hora de explicar y facilitar el acceso al temario de la asignatura. En ese sentido, la utilización de las nuevas tecnologías y de técnicas interactivas como la gamificación puede ser una alternativa óptima a la clásica, y cada vez más desfasada, lección magistral, en especial para los estudiantes con TDHA. No son pocos los autores que demandan la introducción de cambios en el entorno y en el ambiente educativo, al ser aquí donde residen las verdaderas barreras que impiden el desarrollo de una enseñanza de calidad, y no tanto en la figura del alumno con necesidades educativas especiales *per se*²⁶. En línea con esto último, el empleo de herramientas digitales o aplicaciones móviles dirigidas a la interacción en vivo con el estudiante (*student response system*), p.ej., *Kahoot*, motiva a todo el alumnado, a través de la dinámica del juego competitivo, a mantener la atención durante la lección, además de otorgar un *feedback* instantáneo de la comprensión de la materia, tanto al profesorado como al propio estudiante²⁷. En cualquier caso, la clase magistral, que aún sigue siendo, empero, el método de enseñanza universitario por excelencia²⁸, habría de conjugarse con el uso (controlado) de las redes sociales. Una actividad interesante podría consistir en que una parte del temario fuera elaborada, de forma conjunta, por todo el grupo de clase a través de un hilo de X. Ello podría ayudar a despertar en el alumno NEAE (y también en el resto de sus compañeros) un nuevo interés por la materia, así como a facilitar su inclusión e integración social con el grupo.

Otro instrumento que se plantea como una gran alternativa frente a las desventajas que la lección magistral entraña para los estudiantes, en general, y para aquellos con necesidades educativas especiales, en particular, es el de la acción

²⁵En relación con el caso descrito a lo largo de estas páginas, dado que el sistema ordinario de evaluación teórica es el examen tipo test y que el alumno NEAE presenta TDAH, además de ofrecerle más tiempo para elaborar su examen, podría plantearse la posibilidad de que realizara una prueba alternativa a modo de desarrollo, teniendo en cuenta la particular dificultad que conlleva la comprensión de las preguntas tipo test.

²⁶MORIÑA-DIEZ, A., LÓPEZ GAVIRA, R., MELERO AGUILAR, N., CORTÉS VEGA M^a. D., & MOLINA ROMO, V.M., “El profesorado en la universidad ante el alumnado con discapacidad: ¿Tendiendo puentes o levantando muros?, *ob.cit.*, p. 426.

²⁷MOYA FUENTES, M.M., & SOLER GARCÍA, C., “La gamificación mediante herramientas virtuales de respuesta de audiencia: la experiencia de Socrative y Kahoot”, en ROIG-VILA, R., (ed.), *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior*, Ed. Octaedro, 2018, pp. 1154-1163, especialmente pp. 1154-1155.

²⁸MORIÑA-DIEZ, A., LÓPEZ GAVIRA, R., MELERO AGUILAR, N., CORTÉS VEGA M^a. D., & MOLINA ROMO, V.M., “El profesorado en la universidad ante el alumnado con discapacidad: ¿Tendiendo puentes o levantando muros?, *ob.cit.*, p. 430.

tutorial²⁹, como así se desprende de la metodología *student-centred learning* que se encuentra en auge en el Espacio Europeo de Educación Superior, del que España forma parte. Y es que, teniendo en cuenta la escasez de recursos humanos y económicos con los que se ha de conseguir una enseñanza proactiva e inclusiva del alumno con necesidades especiales, las tutorías personalizadas se posicionan, a día de hoy, y según se puede deducir de mi propia experiencia, como el instrumento más eficaz para detectar y solucionar los problemas, gracias al diálogo con el alumno y la acción consecuente conforme a su consentimiento y voluntad. En pocas palabras, la relación profesor-discente ha de ser bidireccional, pues se requiere, en cualquier caso, una actitud receptiva y colaborativa por parte de ambos³⁰.

Por otra parte, tampoco estaría de más que fuera el propio profesor el que informara, tanto durante la clase de presentación de la asignatura, como también por correo, sobre los programas de ayudas y becas con los que cuentan los estudiantes, y el deber de confidencialidad que su normativa reguladora impone al personal docente. De esta forma podría reducirse el riesgo de que el estudiante que padece alguna de las NEAE de difícil percepción no solicite la ayuda por miedo a ser estigmatizado³¹. Por otra parte, también podría resultar muy útil para el alumno NEAE que el profesor estuviera dispuesto a remitirle con antelación el material didáctico de cada lección, para así compensar el esfuerzo extra que supone para aquel tratar de asimilar la gran cantidad de información que se aborda, de forma a veces no muy clara, en clases de no más de dos horas de duración³². Asimismo, otra opción podría ser que el profesor facilitara grabaciones de la clase impartida, o, incluso, de él mismo, explicando la materia que ha sido ya explicada en aquella. En este último caso, si el docente, por cuestiones de privacidad, no se encuentra cómodo poniendo su imagen, voz y conocimientos a la libre disposición de toda la clase, podría, en cambio, facilitar dichas grabaciones solo al estudiantado NEAE, conciliando así su derecho a la intimidad con el derecho a una educación justa e igualitaria de los alumnos.

En conclusión, rememorando las palabras de García Gestoso, “nuestra concepción docente ha de cambiar. Siempre que hay un cambio este puede afrontarse desde dos ópticas, como un problema o como una oportunidad”³³. En mi caso, enseñar, por primera vez, la asignatura de Derecho Constitucional I a un alumno con TDAH ha resultado ser, sin lugar a dudas, una oportunidad. Y no solo para enriquecer mi labor como docente, sino para expandir, también, mi formación como investigadora de Derecho Constitucional, en general, y de derechos fundamentales y de valores constitucionales, en particular. No en vano, la realización de una docencia universitaria proactiva, innovadora y consciente de la diversidad ciudadana es la única vía para garantizar, plenamente, derechos

²⁹MONTESINOS PADILLA, C., “La acción tutorial como herramienta de aprendizaje. Especial referencia a la tutorización del alumnado con necesidades especiales”, *ob.cit.*, p. 3.

³⁰*Ibid.*, p. 13.

³¹GARCÍA GESTOSO, N., “La docencia del Derecho Constitucional de personas con necesidades educativas especiales en la Universidad: una visión personal desde la perspectiva del docente”, *ob.cit.*, p. 11.

³²MORIÑA-DIEZ, A., LÓPEZ GAVIRA, R., MELERO AGUILAR, N., CORTÉS VEGA M^a. D., & MOLINA ROMO, V.M., “El profesorado en la universidad ante el alumnado con discapacidad: ¿Tendiendo puentes o levantando muros?”, *ob.cit.*, p. 429.

³³GARCÍA GESTOSO, N., “La docencia del Derecho Constitucional de personas con necesidades educativas especiales en la Universidad: una visión personal desde la perspectiva del docente”, *ob.cit.*, p. 10.

fundamentales como los recogidos en los arts. 14 y 27 CE, cuya tutela y promoción pública resultan ser un deber inherente a todo Estado social y democrático de derecho (arts. 1.1, 9.2 o 53 CE). Efectivamente, el hecho de que todos y cada uno de los ciudadanos se sientan plenos receptores y partícipes de los valores y derechos que la Constitución proclama es lo que hace de esta una norma democrática y legítima. Que la docencia universitaria sea impartida desde el prisma de los valores constitucionales resulta imprescindible para que el individuo se identifique con la comunidad política en la que se integra y con la normativa que la ordena, salvaguardándose, de esta forma, su validez.

La docencia inclusiva del Derecho constitucional requiere, en suma, responsabilidad social, flexibilidad, profesionalidad y rigurosidad; aptitudes estas que, traídas al contexto de las aulas, no son más que la proyección de los valores superiores del art. 1.1 CE³⁴, en tanto que principios basilares del constitucionalismo democrático y social sobre el que se erige nuestra Norma Fundamental.

4. BIBLIOGRAFÍA

- ALCAÍN MARTÍNEZ, E., “Capítulo 44. El derecho a la educación universitaria de las personas con discapacidad intelectual”, en GÁZQUEZ LINARES, J.J., MOLERO JURADO, M.^a M., MARTOS MARTÍNEZ, A., BARRAGÁN MARÍN, A.B., SIMÓN MÁRQUEZ, M.^a M., SISTO, M., DEL PINO SALVADOR, R.M., & TORTOSA MARTÍNEZ, B., (comps.) *Innovación docente e Investigación en Ciencias Sociales, Económicas, y Jurídicas. Avanzando en el proceso de enseñanza-aprendizaje*, Madrid, Dykinson, 2019.
- BALAGUER CALLEJÓN, F., (coord.) *Manual de Derecho Constitucional*, Volumen I, Tecnos, Madrid, 2022, (17^a ed.).
- BALAGUER CALLEJÓN, F., “Una interpretación constitucional de la crisis económica”, *Revista de Derecho Constitucional Europeo (ReDCE)*, núm. 19, 2013.
- BALAGUER CALLEJÓN, F., “Crisis económica y crisis constitucional en Europa”, *Revista Española de Derecho Constitucional*, núm. 98, 2013.
- CÁMARA VILLAR, G., “Capítulo XXIII: Los derechos y libertades del ámbito educativo”, en BALAGUER CALLEJÓN (coord.) *Manual de Derecho Constitucional, Volumen II*, Tecnos, Madrid, 2022 (17^a ed.).
- GARCÍA GESTOSO, N., “La docencia del Derecho Constitucional de personas con necesidades educativas especiales en la Universidad: una visión personal desde la perspectiva del docente”, *Docencia y Derecho. Revista para la docencia jurídica universitaria*, 2017, núm. 11.
- MONTESINOS PADILLA, C., “La acción tutorial como herramienta de aprendizaje. Especial referencia a la tutorización del alumnado con necesidades especiales”, en *Docencia y Derecho. Revista para la docencia jurídica universitaria*, 2017, núm. 11.

³⁴ “España se constituye en un Estado social y democrático de Derecho, que propugna como valores superiores de su ordenamiento jurídico la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo político”.

- MONTESINOS PADILLA, C., “Tutela multinivel de los derechos: concepto, marco teórico y desafíos actuales”, en *EUNOMÍA: Revista en Cultura de la Legalidad*, núm. 11, 2016.
- MORIÑA-DIEZ, A., LÓPEZ GAVIRA, R., MELERO AGUILAR, N., CORTÉS VEGA M.^a D., & MOLINA ROMO, V.M., “El profesorado en la universidad ante el alumnado con discapacidad: ¿Tendiendo puentes o levantando muros?”, *Revista de docencia Universitaria (REDU)*, Vol. 11, núm. 3, 2013.
- MOYA FUENTES, M.M., & SOLER GARCÍA, C., “La gamificación mediante herramientas virtuales de respuesta de audiencia: la experiencia de Socrative y Kahoot”, en ROIG-VILA, R., (ed.), *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior*, Ed. Octaedro, 2018.
- PAZ MINUTELLA, I., “La educación superior como derecho humano y la integración regional. El caso del Espacio Europeo de Educación Superior”, *Revista Integración Regional & Derechos Humanos*, Año XI, núm. 2, 2023
- PORRAS RAMÍREZ, J.M., “Eficacia jurídica del principio constitucional de la dignidad de la persona”, *Anuario de Derecho eclesiástico del Estado*, núm. 34, 2018.
- ROMBOLI, S., “El método de las presentaciones orales: El estudiante como actor principal de las clases prácticas sobre derechos fundamentales”, *Revista Docencia y Derecho. Revista para la docencia jurídica universitaria* núm. 18, 2021.