



PROGRAMA DE INTERVENCIÓN *ONLINE* EN TIEMPOS DE PANDEMIA PARA ALUMNADO UNIVERSITARIO QUE PRESENTA DISCAPACIDAD VISUAL

ONLINE INTERVENTION PROGRAMME IN TIMES OF PANDEMIC FOR UNIVERSITY STUDENTS WITH VISUAL IMPAIRMENT

PROGRAMA DE INTERVENÇÃO *ONLINE* EM TEMPOS DE PANDEMIA PARA ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Rosabel Martinez-Roig

Universidad de Alicante, España

<https://orcid.org/0000-0002-2122-0892>

rosabel.martinez@ua.es

Domingo Martínez Maciá

Universidad de Alicante, España

<https://orcid.org/0000-0002-9698-8097>

domingo.martinez@ua.es

Recibido: 06/03/2022 Revisado: 29/03/2022 Aceptado: 04/04/2022 Publicado: 08/04/2022

Resumen: La atención hacia las personas con discapacidad, en este caso discapacidad visual, tiene una especial relevancia para lograr un contexto educativo inclusivo en cualquier universidad. Durante el periodo de confinamiento y distanciamiento social de la actual pandemia fue necesario adaptar los programas presenciales de orientación psicoeducativa a sus necesidades. El propósito de este trabajo es presentar todo el proceso seguido en la reorganización virtual de un programa de atención dirigido a estudiantes con discapacidad visual desarrollado en el Centro de Apoyo al Estudiante de la Universidad de Alicante. Se ha utilizado una metodología basada en diseño a partir de la propia práctica educativa. Los resultados confirmaron que la nueva orientación en el formato *online* fomentó un ambiente estimulante con interacciones altamente activas entre el orientador y los estudiantes, autorregulación conducente al aprendizaje y habilidades interpersonales y de comunicación utilizando el formato virtual. Se concluyó que una adecuada planificación, desarrollo y evaluación de este tipo de programas puede enriquecer el desarrollo psicosocial y educativo de los estudiantes. No obstante, se necesita avanzar más en la digitalización de la orientación universitaria y afianzar la modalidad *online* en el contexto actual, propio de una sociedad tecnológica del siglo XXI.

Palabras claves: Educación inclusiva; Orientación pedagógica; Universidad.

Abstract: Attention to people with disabilities, in this case visual impairment, is particularly relevant to achieve an inclusive educational context in any university. During the period of confinement and social distancing of the current pandemic, it was necessary to adapt the face-to-face psychoeducational counselling programmes to their needs. The purpose of this paper is to present the whole process followed in the virtual reorganisation of a care programme for visually impaired students developed at the Student Support Centre of the University of Alicante. A design-based methodology based on educational practice has been used. The results confirmed that the new counselling in the online format fostered a stimulating environment with highly active interactions between counsellor and students, self-regulation conducive to learning and interpersonal and communication skills using the virtual format. It was concluded that proper planning, development and evaluation of such programmes can enrich the psychosocial and



educational development of students. However, more progress needs to be made in the digitalisation of university counselling and to strengthen the online modality in the current context of a 21st century technological society.

Keywords: Inclusive education; Educational guidance; University.

Resumo: A atenção às pessoas com deficiência, neste caso a deficiência visual, é particularmente relevante para alcançar um contexto educacional inclusivo em qualquer universidade. Durante o período de confinamento e distanciamento social da actual pandemia, foi necessário adaptar os programas de orientação psico-educativa cara a cara às suas necessidades. O objectivo deste documento é apresentar todo o processo seguido na reorganização virtual de um programa de cuidados para estudantes com deficiência visual desenvolvido no Centro de Apoio ao Estudante da Universidade de Alicante. Tem sido utilizada uma metodologia baseada no design baseada na prática educativa. Os resultados confirmaram que o novo aconselhamento no formato *online* promoveu um ambiente estimulante com interações altamente activas entre conselheiro e estudantes, auto-regulação conducente à aprendizagem e capacidades interpessoais e de comunicação utilizando o formato virtual. Concluiu-se que o planeamento, desenvolvimento e avaliação adequados de tais programas podem enriquecer o desenvolvimento psicossocial e educacional dos estudantes. No entanto, é necessário fazer mais progressos na digitalização do aconselhamento universitário e reforçar a modalidade *online* no contexto actual de uma sociedade tecnológica do século XXI.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Orientação pedagógica; Universidade.

Cómo citar este artículo: Martínez-Roig, R., y Martínez Maciá, D. (2022). Programa de intervención *online* en tiempo de pandemia para alumnado universitario que presenta discapacidad visual. *Hachetetepé. Revista científica en Educación y Comunicación*, (24), 1-16. <https://doi.org/10.25267/Hachetepe.2022.i24.1206>

1. INTRODUCCIÓN

En cualquier contexto educativo debe existir la posibilidad de orientar al alumnado respecto a su aprendizaje, analizando e interviniendo cuando hay problemáticas que lo dificultan (Ríos et al., 2021). En este caso, nos situamos en la etapa universitaria y en los meses que se sucedieron a partir de cuando se inició el confinamiento debido a la pandemia por la COVID-19. En este contexto, y debido a las circunstancias sanitarias, se tuvieron que adaptar no solo las metodologías de aula, sino también los programas de atención al alumnado con discapacidad que, hasta entonces, se estaban desarrollando de forma presencial. Es el caso del programa de atención a alumnado con discapacidad visual que se estaba desarrollando desde el Centro de Apoyo al Estudiante de la Universidad de Alicante. En este trabajo se expone la adaptación que se realizó del mismo a partir del uso de la tecnología digital, con la cual se configuró un programa de intervención en modalidad *online*.

1.1. Atención psicopedagógica hacia el alumnado con discapacidad visual

No solo en los niveles educativos obligatorios, sino también en los no obligatorios, como es el universitario, se debe atender a la diversidad del alumnado (Moriña y Orozco, 2021; Sebastián-Heredero, 2020). Por ello, se hace necesario que en la universidad se lleven a cabo programas de intervención psicopedagógica para colectivos del alumnado que así lo necesitan (Barbetta et al., 2021; Sebastián-Heredero, 2020; Yu et al., 2018). Con ellos podremos conseguir una educación inclusiva (Aquino et al., 2012), en este caso para el alumnado con discapacidad visual, donde se brindarán las oportunidades y apoyos

indispensables para su vida académica. Este proceso de cambio hará posible la transformación hacia una universidad inclusiva (Paz-Maldonado, 2020). Para ello, es necesario lograr una aceptación de la diversidad por parte de la comunidad universitaria, así como su participación activa para la inclusión en el aula (Pérez y Chhabra, 2019).

En nuestro caso, nos centramos en el alumnado universitario con discapacidad visual y ceguera (López-Justicia, 2017; OMS, 2021; Suárez, 2011) desde una perspectiva, como señalan Jiménez et al. (2002), de diversidad funcional, donde la discapacidad adquiere un rol más positivo que deficitario o negativo (Maldonado, 2013). Estos estudiantes necesitan de la atención sistemática de orientadores para fomentar sus posibilidades hacia el desempeño académico e integración a partir del desarrollo de habilidades sociales (García et al, 2016; Huerta-Solano et al., 2018). En este aspecto, nuestra función como orientadores será fundamental, activando apoyos en el profesorado, tutores (García et al., 2016), compañeros y agentes externos de instituciones como la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE).

1.2. Digitalización de los programas de intervención ante la pandemia

Cabe decir que, con la irrupción de la pandemia, que todavía estamos padeciendo, se produjo un cambio radical respecto a la atención que se venía desarrollando, de forma presencial, hacia el alumnado con discapacidad visual en el contexto universitario, en este caso. En efecto, la imposibilidad de atender a este tipo de alumnado de forma presencial, supuso organizar un programa alternativo de intervención que pudiera continuar de alguna forma con las acciones desarrolladas antes de la pandemia (Aquino-Canchari et al., 2020). En este caso, la posibilidad de utilizar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como recurso para implementar un programa de teleasistencia para este alumnado se contempló como la mejor solución (Acosta et al., 2020; Mogollón et al., 2018). Con ello, se pretendía proporcionar una intervención bajo una modalidad virtual que pudiera dirigirse de forma viable hacia este alumnado, y no solo en este contexto de pandemia, sino contemplarse de manera permanente como recurso complementario de intervención y orientación basado en las TIC una vez superada la pandemia. Según Silván y Quíñez (2020), a partir de un cuestionario durante la pandemia a personas con discapacidad en España, el 98 % disponen de acceso a Internet a través del móvil o wifi, lo que permitía pensar en este tipo de intervención.

Estamos, pues, ante una propuesta de digitalización de la orientación psicopedagógica universitaria acorde con la sociedad de la información en la que vivimos, y utilizando la modalidad de teleasistencia o asistencia *online* (APA, 2013; de la Torre y Pardo, 2018; 2020). De hecho, esta digitalización ha avanzado en el contexto universitario en las últimas décadas (Pantoja y Campoy, 2001), pero con la pandemia se han constatado muchas carencias en este aspecto (Peña-Estrada et al., 2020). Se “requiere fortalecer las redes, vínculos sociales, estructura de oportunidades, así como los activos y recursos en función de alcanzar mayor accesibilidad a través de estas tecnologías” (Peña-Estrada et al., 2020, p. 210) en el alumnado con discapacidad visual. En la misma línea, Aquino et al. (2016) señalan que este colectivo no se autopercebe con plenas competencias digitales, en concreto las de aprendizaje social y colaborativo, así como el uso de recursos digitales.

Esta situación ha originado nuevas propuestas e iniciativas en la digitalización de la función orientadora, las cuales están acelerando el proceso de transformación digital en este ámbito (Silván y Quíñez, 2020). Se trata, por tanto, de delimitar un programa de teleasistencia en el ámbito psicoeducativo, utilizando, en nuestro caso, entornos virtuales

(De Pablos et al, 2016), el cual no será excluyente ni incompatible con la modalidad presencial de orientación, cuando las circunstancias sanitarias lo permitan. Hay diversas propuestas de teleasistencia (Pantoja y Berrios, 2019). En todas ellas, las TIC se utilizan como recurso que ofrece un nuevo medio en torno a la intervención y orientación. En nuestro caso, en su momento, pensamos que un programa de intervención *online* dirigido al alumnado con discapacidad visual permitiría superar barreras geográficas, temporales y físicas, y mejoraría, además, la inclusión de estas personas en el contexto universitario.

1.3. Programa *online* de intervención hacia alumnado con discapacidad visual. Características fundamentales

De forma general, un programa de intervención *online* dirigido a alumnado con discapacidad visual debe basarse en principios que son comunes a uno en modalidad presencial. Así, este debe contemplar, tanto aspectos curriculares como socioafectivos, ya que entendemos que la formación debe ser integral. Partir desde una perspectiva humanista (García et al., 2016) y dialógica, la cual considera que el aprendizaje se logra en base a los llamados “incidentes críticos” (IC) (Bilbao y Monereo, 2011) y cocreación (Gravini et al., 2021). En este caso, un IC puede ser la misma situación provocada por el virus SARS-CoV-2, lo cual, a su vez, puede desencadenar otros IC (Gómez Galán et al., 2021), entre los cuales está el cambio abrupto de la enseñanza presencial a una *online*, lo cual repercute en el desarrollo normal de la vida universitaria del alumnado (Monereo y Badia, 2020).

Respecto al ámbito más pedagógico, la adaptación que necesita este tipo de alumnado por sus características visuales, se ha visto dificultada especialmente por el uso de nuevos recursos docentes y nuevos formatos; en lo psicológico, las nuevas modalidades de comunicación, dinámicas de clase y relaciones sociales en el aula han originado nuevas circunstancias y problemas. Por todo ello, una intervención psicoeducativa puede enfocarse desde diversas perspectivas en función de diferentes parámetros, aunque hay elementos de trabajo comunes, como es la resolución de problemas, análisis de casos, reflexión sobre la propia práctica, etc., además de la orientación y seguimiento en sus tareas académicas (González-Benito, 2018). Por otro lado, la pandemia ha exigido que se tratara de analizar el IC provocado por el nuevo contexto y ayudar, así, al alumnado con discapacidad visual a ser consciente de las competencias y recursos que posee para afrontar esta nueva situación (Simmeborn et al., 2013).

A esta perspectiva intrapsicológica es necesario añadirle una perspectiva interpsicológica debido a que, a pesar de las dificultades que tienen, estas no deben impedirles participar en su vida universitaria. Por ello, consideramos pertinente estructurar un programa de este tipo en base al “Modelo Social de Discapacidad” (Victoria, 2013), el cual fomenta la igualdad de oportunidades y la inclusión de las personas con discapacidad en nuestra sociedad, no únicamente en cuanto a la igualdad de acceso, sino también a la igualdad de resultados (Victoria, 2013). Con esto, podemos contribuir a la participación plena del alumnado con limitación de visión en la universidad, uno de los pilares del conocimiento en la sociedad moderna.

En contextos adversos, nuevos y abruptos, los cuales provocan nuevos problemas, necesidades y atenciones, las personas con discapacidad resultan especialmente vulnerables. Es por ello que se hace necesario reorganizar la atención que se les dispensaba con anterioridad a tal situación. En este caso, para poder atender al alumnado

universitario con discapacidad visual durante el periodo de confinamiento y distanciamiento social sucedido en la actual pandemia, la reorganización fundamental ha sido convertir lo presencial en virtual y, para ello, las TIC han sido la herramienta que ha hecho posible este planteamiento.

Con todo ello, este trabajo tiene como objetivo general, diseñar e implementar un programa de intervención psicoeducativa en formato *online* para el alumnado universitario con discapacidad visual para la mejora de su aprendizaje en un contexto específico como es la Universidad de Alicante.

2. METODOLOGÍA

Como indican León y Montero (2012), para poder investigar es necesario partir de un problema. En este caso, tal y como se ha indicado, el problema radicaba en la imposibilidad de poder continuar con una orientación profesional presencial que pudiera atender a un colectivo determinado entre el alumnado universitario y la necesidad de valorar nuevas alternativas. A partir de ello, se ha planteado, desde una perspectiva metodológica, una investigación asociada a todo el proceso, necesaria para poder avanzar en el conocimiento a partir de la investigación educativa (Bond et al., 2021).

Recordemos, tal y como indica Bisquerra (2016), que “hacer investigación educativa significa aplicar el proceso organizado, sistemático y empírico que sigue el método científico para comprender, conocer y explicar la realidad educativa, como base para construir la ciencia y desarrollar el conocimiento científico de la educación” (p. 37). En este estudio, pues, se ha pretendido hacer investigación en torno a la innovación referida a la transformación digital en el marco de la orientación universitaria.

En concreto, se asumen los postulados propios de una investigación basada en diseño (IBD o DBR, por sus siglas en inglés, *Design Based Research*) (de Benito y Salinas, 2016). Esta se basa en la práctica educativa y aborda cómo las teorías, referidas al conocimiento y a los enfoques de investigación, impactan en los procesos de enseñanza aprendizaje (Barroso y Meljin, 2020). En definitiva, busca la mejora de la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje en los diversos niveles, contextos y disciplinas (Batistello y Cybis, 2019; Silva-Weiss et al., 2019); responde a partir de soluciones a problemas del contexto educativo, y aporta conocimiento sobre nuevos procesos de diseño (de Benito y Salinas, 2016). En nuestro caso, este ha sido el enfoque utilizado, el cual se resume en las palabras de Balladares-Burgos (2018) al definir el DBR como un paradigma emergente que se “centra en el estudio, exploración y diseño de innovaciones educativas a nivel didáctico y organizativo, considerando las innovaciones y contribuyendo en el diseño” (p. 45).

En nuestro caso, hemos avanzado un paso más y hemos implementado dicho programa. Con ello, hemos asumido un diseño no experimental de finalidad descriptiva. Este tipo de estudios de tipo descriptivo pretenden describir situaciones y contextos (Sampieri et al., 2014), con el objeto de conocer las características del proceso estudiado, así como el grupo implicado. En nuestro caso, se trata de conocer cómo es y cómo se desarrolla un programa de apoyo psicopedagógico en modalidad *online* para alumnado que presenta discapacidad visual en un contexto determinado, como es el universitario.

2.1. Participantes

Los participantes en este programa de intervención *online* han sido 6 alumnos y alumnas de la Universidad de Alicante que asisten al denominado Centro de Apoyo al

Estudiante (CAE) de esta misma universidad. Se solicitó el consentimiento informado a este alumnado para realizar el estudio y se han seguido los principios básicos en torno a lo que debe ser la ética profesional en nuestro ámbito (Montes, 2017; UOC, 2017).

El CAE es un centro que está englobado dentro de la estructura administrativa de la propia universidad. El alumnado que se dirige al CAE busca una respuesta a problemas, en general, de adaptación a su periodo universitario. No es un centro de atención puramente psicológico, sino que también incluye servicios relacionados con el trabajo social, la sociología y temas más técnicos (por ejemplo, la accesibilidad de herramientas TIC). La finalidad es, pues, prestar especial atención a los estudiantes de la Universidad de Alicante que, por determinadas circunstancias, pueden encontrarse en una situación de vulnerabilidad o desventaja. De esta forma, se busca que estos estudiantes participen en el entorno universitario y desarrollen sus principales habilidades personales. Además, busca la igualdad de oportunidades y el acceso universal en todos los ámbitos relacionados con la vida universitaria.

En los cursos universitarios pre-pandemia, toda la actividad del CAE tenía lugar en el propio centro, ubicado en el campus de la universidad. Sin embargo, debido a la crisis derivada de la COVID-19, toda actividad presencial se suspendió.

2.2. Instrumentos de evaluación

Los instrumentos de evaluación utilizados para evaluar el programa de intervención *online* desarrollado han sido varios. Respecto a la evaluación del alumnado, con la cual podíamos tener información que nos sirviera para la valoración de la acción realizada, utilizamos el Cuestionario de Evaluación de las Estrategias de Aprendizaje de los Estudiantes Universitarios (CEVEAPEU), un cuestionario validado y utilizado en numerosas investigaciones (Bustos et al., 2017; Gargallo et al., 2009; Roux y Anzures, 2015). Este cuestionario está conformado por 88 ítems; se organizan en dos escalas, seis subescalas y veinticinco estrategias. Los tipos de estrategias a los que se alude en el mismo son: las que conforman la escala referida a estrategias de tipo afectivo, de apoyo, motivación y control; y la escala conformada por estrategias relacionadas con el procesamiento de la información, es decir, estrategias de búsqueda y selección de información, de procesamiento y uso. Los diversos ítems están diseñados con el formato de las escalas tipo Likert y ofrecen cinco opciones de respuesta: muy en desacuerdo, en desacuerdo, indeciso, de acuerdo y muy de acuerdo. En nuestro caso, se utilizó en la primera sesión con el objetivo de conocer las estrategias y hábitos de estudio de los participantes y cuyos resultados nos ofrecerían una evaluación diagnóstica. Este mismo cuestionario se pasó al final del curso con el fin de comparar los resultados.

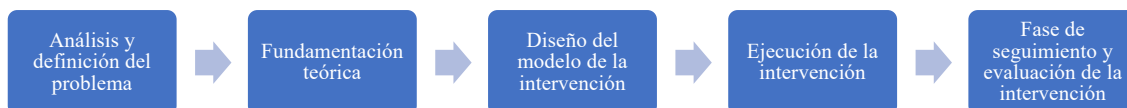
A esta información del cuestionario CEVEAPEU, nos interesaba añadirle la voz del alumnado en relación al programa implementado. A su vez, por tanto, se aplicó un cuestionario diseñado *ad hoc*, con valoraciones de tipo cuantitativo (del 1 al 5) y cualitativas. Con ello se pretendía recopilar información del alumnado sobre la atención recibida y proponer mejoras y sugerencias en el programa.

2.3. Fases de la investigación

Teniendo en cuenta el enfoque metodológico utilizado, a saber, una investigación basada en diseño (IBD), se desarrollaron una serie de fases a lo largo de todo el proceso —Figura 1—.

Figura 1

Fases desarrolladas durante la investigación.



Fuente: elaboración propia a partir de de Benito y Salinas (2016)

En dichas fases se llevó a cabo una serie de tareas descritas en la tabla 1. Dichas tareas conformaron una secuencia de IBD dirigida al programa de intervención en cuestión. Este pretendía ser una propuesta de sistematización de la atención y asesoramiento en formato *online* al alumnado universitario que presenta discapacidad visual durante los meses más duros de la pandemia, pero también pretendía ser una prueba piloto, en definitiva, para formar parte de una modalidad de orientación complementaria o alternativa, según cada caso, una vez reiniciadas de nuevo las clases presenciales.

Tabla 1

Tareas llevadas a cabo en las respectivas fases de la investigación.

Fase	Tareas desarrolladas
Análisis y definición del problema	Ante los cambios abruptos provocados por el confinamiento en la pandemia, fue necesario plantearse un cambio por lo que respectaba a la modalidad presencial de orientación psicopedagógica. Además, nuevos problemas en el alumnado provocados por dichos cambios (docencia en línea, problemas de ansiedad, etc.) exigían plantear una solución.
Fundamentación teórica	Fue necesario realizar una revisión bibliográfica que aportara evidencias. A partir de los fundamentos que ya se seguían en la modalidad presencial, junto a los necesarios cambios que exigía una nueva modalidad, como era la no presencial, se constataron los siguientes criterios a seguir: <ol style="list-style-type: none"> Basarse en una visión integral del aprendizaje. Considerar cada caso de forma específica e individualizada. Utilizar un enfoque de investigación basada en el diseño y estudio descriptivo de la implementación. Considerar la perspectiva humanista, dialógica y emocional. Seguir el “Modelo Social de Discapacidad”. Promover una universidad inclusiva.
Diseño del modelo de la intervención	A partir de la detección de la necesidad de llevar a cabo un programa de orientación hacia el alumnado con discapacidad visual, se planteó seguir los criterios anteriormente señalados. La modalidad <i>online</i> exigió, asimismo, analizar los recursos tecnológicos necesarios, así como la formación para su uso (Villatoro y de Benito, 2021). En este sentido, se planteó el uso de recursos de comunicación, tanto síncronos como asíncronos. En la misma línea, se analizaron las herramientas necesarias para difundir la información hacia el alumnado.
Ejecución de la intervención	Respecto al desarrollo de las sesiones de orientación con el alumnado, existe ya un protocolo de petición del servicio de orientación abierto

durante todo el curso académico, a partir del cual se establece la adaptación curricular (AC). Este protocolo no debía variar respecto al programa de teleasistencia, pero se añadieron nuevos elementos, como la solicitud de cita *online*. Además de este recurso, se utilizaron otros como Skype, Google Drive y otras aplicaciones, teniendo en cuenta siempre la accesibilidad web.

Fase de seguimiento y evaluación de la intervención	Una vez implementadas las respectivas acciones descritas anteriormente, se estableció un seguimiento del programa, tanto con el alumnado, como con los compañeros del centro. Con ello, se pretende seguir los postulados de la IBD.
--	--

Fuente: elaboración propia

3. RESULTADOS

3.1. Uso de tecnología digital durante el programa de intervención

El desarrollo de las sesiones con el alumnado se realizaron utilizando Skype. La dinámica se basaba en contactar inicialmente con el alumno o alumna para tener una primera sesión *online*, cuya duración era de 50 minutos aproximadamente. El resto de sesiones se realizaban a petición del alumno o alumna. En dichas sesiones se comentaban las dificultades percibidas en las respectivas asignaturas a modo de diálogo abierto y dando voz al alumnado. Se establecieron, así, una serie de categorías que identificaban los problemas del alumnado —Tabla 2—, los cuales servían como temas clave para configurar las acciones del programa.

Tabla 2

Categorías y subcategorías en torno a la problemática del alumnado por el cambio de la modalidad presencial a virtual de las asignaturas.

Categoría	Subcategorías
1. Uso del software	1.1. Accesibilidad a determinados programas informáticos 1.2. Brecha digital
2. Comunicación con los/las compañeros/as	2.1. Aspecto positivo: facilidad de horarios 2.2. Aspecto negativo: contacto personal 2.3. Aspecto negativo: dificultad en actividades grupales
3. Contacto con el profesorado	2.1. Aspecto positivo: facilidad de horarios 2.2. Aspecto negativo: contacto personal 2.3. Aspecto positivo: pandemia como problema compartido
4. Situación personal	4.1. Hábitos de sueño 4.2. Actividades sociales 4.3. Actividades de deporte 4.4. Hábitos de alimentación

Fuente: elaboración propia

El análisis sirvió para planificar nuevas acciones en el programa, como la creación de espacios virtuales compartidos asíncronos, como la creación de una carpeta compartida de Google Drive, la cual servía de diario de seguimiento y evaluación. Como trabajo anterior o posterior a la reunión, se actualizaba el diario en Google Drive, y se añadían, según el caso, archivos de interés para el alumnado según la problemática abordada.

3.2. Evaluación de la experiencia

Desde la vivencia del rol de profesional, y respecto al desarrollo de las actividades y actuaciones propuestas, la evaluación tiene una parte importante de autorreflexión, siguiendo a Castro (2003) y Tébar (2003), en las concepciones educativas, especialmente por lo que se refiere a la inclusión, las actitudes personales y las prácticas profesionales realizadas. Por ello, se llevó a cabo una evaluación continua, ya que ello nos permitía una retroalimentación del programa, el cual era abierto y compartido con los participantes. A partir de sus necesidades, intereses, sugerencias y propuestas, se iba adaptando semanalmente en torno a las actividades programadas.

En conjunto, se ha querido realizar una evaluación sistematizada de la intervención, basada en un modelo educativo constructivista estratégico de orientación educativa e intervención psicopedagógica (De la Oliva et al., 2019; Monereo y Solé, 1996) a partir de una serie de instrumentos e indicadores distribuidos al inicio, durante y al final del proceso.

En primer lugar, cabe citar el cuestionario CEVEAPEU utilizado. Se pasó al inicio y al final del programa la parte de dicho cuestionario referido a la escala “Estrategias afectivas, de apoyo y control”, acorde a nuestra intervención, y nos permitió utilizar indicadores de comparación longitudinal —Tabla 3—.

Tabla 3
Resultados cuestionario CEVEAPEU

Escala	Sub-escala	Estrategia de aprendizaje	Evaluación inicial (pretest) (media(desviación típica))	Evaluación final (postest) (media(desviación típica))
1. Estrategias afectivas, de apoyo y control	1.1. Estrategias motivacionales	1.1.1. Motivación	3.12(1.28)	3.38(1.16)
		1.1.2. Valor de la tarea	4.21(0.62)	4.40(0.57)
		1.1.3. Persistencia en la tarea	4.05(0.64)	4.36(0.41)
		1.1.4. Atribuciones	4.15(0.66)	4.43(0.53)
		1.1.5. Autoeficacia y expectativas	4.08(0.51)	4.30(0.50)
		1.1.6. Concepción de la inteligencia como modificable	3.90(0.92)	3.82(1.02)
	1.2. Componentes afectivos	1.2.1. Estado físico y anímico	3.75(0.75)	3.71(0.77)
		1.2.2. Ansiedad	2.60(0.88)	2.42(0.74)
	1.3. Estrategias metacognitivas	1.3.1. Conocimiento	4.02(0.61)	3.95(0.77)
		1.3.2. Control (Estrategias de planificación,	3.98(0.62)	3.73(0.74)

	evaluación, control y regulación)		
1.4.Estrategias de control del contexto, interacción social y manejo de recursos	1.4.1. Control del contexto	3.52(0.79)	3.85(0.78)
	1.4.2. Habilidades de interacción social y aprendizaje con compañeros	3.84(0.40)	4.03(0.49)

Fuente: elaboración propia

Asimismo, cabe citar los resultados obtenidos del cuestionario final de valoración del alumnado —Tabla 4—.

Tabla 4
Resultados cuestionario ad hoc distribuido al alumnado

Ítem	Valoración media
¿A cuántas sesiones has asistido?	3,1
En general, ¿cómo de satisfecho estás con la forma que fue tratado tu problema en la sesión o sesiones?	4,5
¿En qué medida te han ayudado las sesiones a mejorar la situación inicial?	4
Respecto a la pregunta anterior, describa de qué manera el programa ha influido en tu aprendizaje	- Me ha dado recursos que no conocía (4). - Me ha escuchado atentamente. - Siento que no estoy solo.
¿Cuál era tu estado emocional general al inicio?	3,6
¿Cuál es tu estado emocional una vez finalizado el programa?	4
Otras sensaciones que desees aportar sobre la atención recibida	Predisposición de los responsables. Atención individualizada. Facilidades que ofrece la tecnología
¿En qué medida recomendarías los servicios psicológicos <i>online</i> del CAE a algún compañero o compañera?	5

Fuente: elaboración propia

De forma global, la valoración fue muy positiva. Prueba de ello fue la participación, de forma voluntaria, de un alumno y una alumna en un webinar que se organizó para el alumnado de la Facultad de Educación sobre Atención a la diversidad.

A partir de los resultados, quedaron perfiladas una serie de mejoras en el diseño del programa con el fin de aplicarse en la siguiente edición, con lo que la investigación adquiriría su significado pleno al realizar propuestas en el diseño a partir de su implementación:

- a) Aunar mayores esfuerzos para conseguir una mayor implicación del profesorado de las diversas asignaturas que tiene el alumnado en la intervención.

- b) Considerar un mayor periodo para la implementación de un programa de este tipo: de esta manera, podrían conseguirse resultados más estables.
- c) Ofrecer un programa de intervención acorde a las necesidades específicas que pueda tener cualquier alumno o alumna en su aprendizaje durante toda la etapa universitaria donde participe directamente el profesorado: solo así podremos conseguir una universidad inclusiva y será un programa compartido.
- d) Delimitar una serie de recursos tecnológicos que propicien una información y comunicación más fluida entre el profesorado, orientador y alumnado.

4. DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

Recordemos que nuestro objetivo general era implementar un programa de intervención psicoeducativa en formato *online* para el alumnado universitario que presenta discapacidad visual para la mejora de su rendimiento académico en la Universidad de Alicante. En este sentido, se corrobora el objetivo establecido para este estudio. De forma global, los resultados de la evaluación han confirmado un balance positivo con respecto al cambio implementado en cuanto a la modalidad de intervención.

Así por ejemplo, a partir de los resultados obtenidos con el cuestionario de Gargallo et al. (2009) referido a la evaluación de las estrategias de aprendizaje en el contexto universitario, cabe indicar que destacó al inicio la alta puntuación en las estrategias motivacionales (atribuciones internas) y la baja puntuación en las estrategias de “control del contexto”, resultados afines a los obtenidos por Bustos et al. (2017). En nuestro caso, debido, como pudimos comprobar en las sesiones, a las circunstancias provocadas por la pandemia, aspecto que abordamos en las sesiones y que mejoró al final, en base a estos resultados.

Asimismo, en concurrencia con Acosta et al. (2020), la voz del alumnado recogida sirvió para tener conocimiento de su autopercepción como alumno/a, de sus necesidades e intereses. En nuestro caso, como también lo manifiestan en sus estudios Aquino et al. (2016) y Aquino-Canchari et al. (2020), resultó relevante al poder partir, así, de una base real en torno a qué hacer.

Asimismo, se consideran necesarias una serie de propuestas de mejora que pueden beneficiar el desarrollo de programas en modalidad *online* a partir de los resultados obtenidos:

- En cuanto a la comunicación, es necesario difundir más, y por diversas vías, los programas de intervención a realizar para, así, poder contar con más alumnado inscrito.
- En cuanto a la organización, quizás sería conveniente aunar esfuerzos para que, una vez reanudadas las clases presenciales, puedan ser abordadas modalidades de atención tanto presencial, como no presencial o híbridas de forma permanente.
- En cuanto a los agentes, sería necesario implicar más al profesorado, así como al personal de Administración y Servicios. Para ello, sería necesaria una mayor formación en cuanto al uso de las TIC para este tipo de atención al alumnado.

Llegados a este punto, se hace necesario pensar en una prospección de las actuaciones futuras. Cabe decir, en este aspecto, las posibilidades que se abren en torno al uso de las TIC en el ámbito de la intervención hacia personas con discapacidad. Se está viendo, una vez pasados los meses de mayor crudeza por parte de la pandemia, que es posible combinar acciones presenciales y acciones *online* donde anteriormente eran solo presenciales. Con ello, la virtualidad se ha convertido en un motor de innovación.



Pensemos que la intervención psicoeducativa mediada por la tecnología es un potente recurso en el contexto universitario y puede ser considerado, de forma permanente, como una modalidad complementaria –o exclusiva– respecto a la intervención presencial.

Este proyecto es, en definitiva, una propuesta de digitalización de la intervención psicoeducativa acorde con la sociedad de la información en la que vivimos. No es algo que haya irrumpido debido a la pandemia, sino que ya hace algunos años que está utilizándose de manera satisfactoria en el ámbito de la psicología (Alkhaldi et al., 2016). De hecho, en 2013 la APA publicó un documento referido a las pautas para su práctica (APA, 2013) y recientemente ha publicado un documento centrado exclusivamente en los servicios de telepsicología (APA, 2021). El contexto actual supone una gran oportunidad para poner en marcha intervenciones en modalidad *online*, la cual, unida siempre a valores éticos y legales, puede configurarse como una de las opciones del futuro en el ámbito psicoeducativo. En este caso, consideramos como prospectiva, asimismo, la posibilidad de extrapolar una intervención de este tipo a otros niveles educativos. Pensemos que en etapas como Secundaria, donde, por un lado, el uso de la tecnología es cotidiano y motivador, y, por otro, son etapas fundamentales para abordar la inclusión, un proyecto apoyado en estos dos pilares, puede resultar muy interesante. Pensemos, en definitiva, que es necesario, atender a las personas con discapacidad y, asimismo, trabajar con toda la comunidad educativa con el fin de conseguir realmente una sociedad inclusiva, tan necesaria para conseguir el respeto de unos hacia otros.

En cuanto a las limitaciones del estudio, cabe decir que la muestra reducida hace imposible poder generalizar los resultados obtenidos. En este sentido, cabe decir que, la finalidad referida al establecimiento de un nuevo programa para el contexto delimitado, suplía la consideración de una perspectiva generalizadora. Consideramos que la comunidad universitaria está integrada por todos y, entre todos, debemos conseguir un contexto inclusivo. Para ello, son necesarios estudios de caso y experiencias concretas que se fijen en contextos y personas específicas. Se trata, en definitiva, de conseguir una universidad inclusiva (Pérez y Chhabra, 2019), y ello se logra con el compromiso, al cual ayudan las experiencias únicas que podamos ir construyendo día a día.

CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES: Rosabel Martínez-Roig (Conceptualización, tratamiento de datos, curación de datos, análisis formal, metodología de investigación, supervisión, validación, redacción: borrador original, redacción: revisión y edición y adquisición de fondos, investigación) y Domingo Martínez Maciá (Conceptualización, análisis formal, supervisión y redacción: revisión y edición)

FINANCIACIÓN: Esta investigación ha sido financiada por el Vicerrectorado de Investigación de la Universidad de Alicante (PPVI AII- Ayudas para Estudios de Máster Oficial e iniciación a la investigación 2021), número de referencia del proyecto AII21-14.

AGRADECIMIENTOS: Los autores de este trabajo quieren agradecer al alumnado participante en esta investigación, todos ellos alumnado de la Universidad de Alicante.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, M., Betún, A., Delgado, J., y Iñiguez, M. (2020). Las TIC como oportunidad para fortalecer el PEA en los estudiantes con discapacidad visual. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 9(1), 42-48. <https://doi.org/10.37843/rted.v9i1.9>
- Alkhaldi, G., Hamilton, F. L., Lau, R., Webster, R., Michie, S., y Murray, E. (2016). The Effectiveness of Prompts to Promote Engagement With Digital Interventions: A Systematic Review. *Journal of Medical Internet Research*, 18(1), e6. <https://doi.org/10.2196/jmir.4790>
- American Psychological Association (2013). Guidelines for the practice of telepsychology. *American Psychologist*, 68(9), 791–800. <https://doi.org/10.1037/a0035001>
- American Psychological Association (2021). *Office and technology checklist for telepsychological services*. <https://bit.ly/3uXj5Yi>
- Aquino-Canchari, C. R., Quispe-Arrieta, R. C., y Huaman Castillon, K. M. (2020). COVID-19 y su relación con poblaciones vulnerables. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 19(1), e3341. <https://bit.ly/3r6MSwq>
- Aquino, S. P., Izquierdo, J., García, V., y Valdés, Á. A. (2016). Percepción de estudiantes con discapacidad visual sobre sus competencias digitales en una universidad pública del sureste de México. *Apertura*, 8(1), 00001. <https://bit.ly/3x8Jkxm>
- Balladares-Burgos, J. A. (2018). Diseño pedagógico de la educación digital para la formación del profesorado. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 17(1), 41-60. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.17.1.41>
- Barbetta, P. M., Bennett, K. D., y Monem, R. (2021). Academic Technologies for College Students With Intellectual Disability. *Behavior Modification*, 45(2), 370-393. <https://doi.org/10.1177/0145445520982980>
- Barroso, E. M., y Meljin, M. B. (2020). Escenarios virtuales de aprendizaje en la Universidad. Investigación basada en diseño de propuestas educativas alternativas. *Encuentro Educativo*, 1(1), 313-317. <https://bit.ly/3HNoxBo>
- Batistello, P., y Cybis Pereira, A. T. (2019). El aprendizaje basado en competencias y metodologías activas: aplicando la gamificación. *Revista Científica De Arquitectura Y Urbanismo*, 40(2), 31–42. <https://bit.ly/36WHxRm>
- Bilbao, G., y Monereo, C. (2011). Identificación de incidentes críticos en maestros en ejercicio: propuestas para la formación permanente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), 135-151. <https://bit.ly/3r7XECw>
- Bisquerra, R. (2016). *Metodología de la investigación educativa* (5ª ed.). La Muralla.
- Bond, M., Marín, V., y Bedenlier, S. (2021). International Collaboration in the Field of Educational Research: A Delphi Study. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 10(2), 190-213. <http://doi.org/10.7821/naer.2021.7.614>
- Bustos, V., Oliver, A., Galiana, L., y Sancho, P. (2017). Propiedades psicométricas del CEVEAPEU: validación en población peruana. *Educación XXI*, 20(1), 299-318. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70648172014>
- Castro, F. (2003). La evaluación en los procesos de formación desde una perspectiva reflexivo-crítica. *Theoria*, 12(1), 119-127. <https://bit.ly/3Jgwhg2>
- de Benito, B., y Salinas, J. M. (2016). La Investigación Basada en Diseño en Tecnología Educativa. *Revista Interuniversitaria de Investigación En Tecnología Educativa*, 0(0), 1–16. <https://doi.org/10.6018/riite2016/260631>



- De la Oliva, D., Tobon, S., Pérez Sánchez, A. K., Romero, J., y Escamilla Posadas, K. M. (2019). Evaluación del modelo educativo constructivista de orientación educativa e intervención psicopedagógica desde el enfoque socioformativo. *Educación*, 55(2), 561-576. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.772>
- de la Torre, M., y Pardo, R. (2018). *Guía para la Intervención Telepsicológica*. Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid. <https://bit.ly/38nAvFE>
- De Pablos, J., Bravo, M., Ramírez, T., Villaciervos, P., Jiménez, J., y Cózar, S. (2016). La participación de los universitarios en la cultura digital de los servicios de orientación. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 15(2), 67-80. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.15.2.67>
- García, M. L., Maya, G. P., Pernas, I. A., Bert, J. E., y Juárez, V. (2016). La tutoría con enfoque inclusivo desde la universidad para estudiantes con discapacidad visual. *Revista Cubana de Educación Superior*, 35(3), 148-160. <https://bit.ly/3LPPoiK>
- Gargallo, B., Suárez-Rodríguez, J. M., y Pérez-Pérez, C. (2009). El cuestionario CEVEAPEU. Un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *RELIEVE*, 15(2), 1-31. <https://bit.ly/3xay7wr>
- Gómez Galán, J., Lázaro-Pérez, C., y Martínez-López, J. (2021). Exploratory Study on Video Game Addiction of College Students in a Pandemic Scenario. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 10(2), 330-346. <http://doi.org/10.7821/naer.2021.7.750>
- González-Benito, A. (2018). Revisión teórica de los modelos de orientación educativa. *RECIE. Revista Caribeña De Investigación Educativa*, 2(2), 43-60. <https://doi.org/10.32541/recie.2018.v2i2.pp43-60>
- Gravini, M., Mercado-Peñaloza, M., y Domínguez-Lara, S. (2021). College Adaptation Among Colombian Freshmen Students: Internal Structure of the Student Adaptation to College Questionnaire (SACQ). *Journal of New Approaches in Educational Research*, 10(2), 251-263. <http://doi.org/10.7821/naer.2021.7.657>
- Huerta-Solano, C. I., Gutiérrez-Cruz, S., Sandoval-Martínez, J., Lara-García, B., y Díaz-Lara, K. A. (2018). Orientación psicopedagógica al alumnado con discapacidad sensorial en las universidades. *Revista de Educación y Desarrollo*, (47), 101-113. <https://bit.ly/3xayhUE>
- Jiménez, M. T, González, D., y Martín, J. (2002). La clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud (CIF) 2001. *Revista Española de Salud Pública*, 76(4), 271-279. <https://bit.ly/3jgePNU>
- León, O. G., y Montero, I. (2012). *Métodos de investigación en Psicología y Educación* (3ª ed.). McGraw-Hill.
- López-Justicia, M. D. (2017). Dificultades en el autoconcepto desde la niñez a la juventud en personas con baja visión. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v3.999>
- Mogollón, I., Medina, C., y Correa, K. (2018). Desarrollo de experiencias de aprendizaje virtual accesible. Atención a las necesidades de personas con discapacidad visual. *EduTec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (62), 34-47 (a371). <https://doi.org/10.21556/edutec.2017.62.1023>
- Monereo, C., y Badia, A. (2020). Un autoenfoque dialógico para comprender la identidad del docente en tiempos de innovaciones educativas. *Cuadernos de psicología*, 22(2), e1572 . <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1572>



- Monereo, C., y Solé, I. (1996). El modelo de asesoramiento educacional-constructivo: Dimensiones críticas. En C. Monereo e I. Solé (coords.), *El asesoramiento psicopedagógico: Una perspectiva profesional y constructivista* (pp. 15-32). Alianza.
- Montes, J. G. (2017). La ética en el campo profesional de la psicología: una encuesta. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 22(1), 135-145. <https://bit.ly/3LR4PqR>
- Moriña, A., y Orozco, I. (2021). Spanish faculty members speak out: Barriers and aids for students with disabilities at university. *Disability and Society*, 36(2), 159-178. <http://doi.org/10.1080/09687599.2020.1723495>
- OMS (2021). *Ceguera y discapacidad visual*. OMS. <https://bit.ly/3O4um1N>
- Pantoja, A., y Campoy, T.J. (2001). Un modelo tecnológico de orientación universitaria. En L. M. Villar (coord.), *La universidad, evaluación educativa e innovación curricular* (pp. 95-128). Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.
- Paz-Maldonado, E. (2020). Inclusión educativa del alumnado en situación de discapacidad en la educación superior: una revisión sistemática. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32(1), 123-146. <https://doi.org/10.14201/teri.20266>
- Peña-Estrada, C., Vaillant-Delis, M., Soler-Nariño, O., Bring-Pérez, Y., y Domínguez-Ruiz, Y. (2020). Personas con Discapacidad y Aprendizaje Virtual: Retos para las TIC en Tiempos de Covid-19. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 9(2), 204-211. <https://doi.org/10.37843/rted.v9i2.165>
- Pérez, M., y Chhabra, G. (2019). Modelos teóricos de discapacidad: un seguimiento del desarrollo histórico del concepto de discapacidad en las últimas cinco décadas. *Revista Española de Discapacidad*, 7(1), 7-27. <https://bit.ly/3uhD7xA>
- Ríos, J., Matas-Terron, A., Rumiche, R., y Chunga, G. (2021). Scale for Measuring Phubbing in Peruvian University Students: Adaptation, Validation and Results of Its Application. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 10(2), 175-189. <https://doi.org/10.7821/naer.2021.7.606>
- Roux, R., y Anzures González, E. E. (2015). Estrategias de Aprendizaje y su Relación con el Rendimiento Académico en Estudiantes de una Escuela Privada de Educación Media Superior. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(1), 324-340. <https://bit.ly/3jaSrp9>
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., y Lucio, P. B. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Sebastián-Heredero, E. (2020). Universal desing learning guidelines. *Revista Brasileira de Educacao Especial*, 26(4), 733-768. <http://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0155>
- Silva-Weiss, A. C., Pérez Lorca, A., y Quiroz Espinoza, M. (2019). Investigación basada en diseño para la mejora sostenida del aprendizaje auténtico. *REGIES: Revista de Gestión de la innovación*, 4(1), 7-33. <https://bit.ly/3sJV2Mo>
- Silván, C., y Quíñez, L. E. (2020). *Efectos y consecuencias de la crisis de la COVID-19 entre las personas con discapacidad*. Fundación ONCE y Dismet. <https://bit.ly/3LJyiCW>



- Simmeborn, A., Adolfsson, M., y Granlund, M. (2013). Students with disabilities in higher education-perceptions of support needs and received support. *International Journal of Rehabilitation Research*, 36(4), 330-338. <http://doi.org/10.1097/MRR.0b013e328362491c>
- Suárez, J. C. (2011). Discapacidad visual y ceguera en el adulto: revisión de tema. *Medicina U.P.B.*, 30(2), 170-180. <https://bit.ly/3uhpHBH>
- Tébar, L. (2003). *El perfil del profesor mediador*. Santillana.
- UOC (2017). *Código ético*. UOC. <https://bit.ly/3NLEk7Q>
- Victoria, J. A. (2013). El modelo social de la discapacidad: una cuestión de derechos humanos. *Boletín mexicano de derecho comparado*, 46(138), 1093-1109. <https://bit.ly/3uhptKR>
- Villatoro, S., y de Benito, B. (2021). An Approach to Co-Design and Self-Regulated Learning in Technological Environments. Systematic Review. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 10(2), 234-250. <http://doi.org/10.7821/naer.2021.7.646>
- Yu, L., Shek, D., y Zhu, X. (2018). The Influence of Personal Well-Being on Learning Achievement in University Students Over Time. *Frontiers Psychology*, 8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02287>