

01

**LAS BARRERAS ACTITUDINALES
Y ESTRUCTURALES EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE EN LOS
ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS CON DISCAPACIDAD**

LAS BARRERAS ACTITUDINALES

Y ESTRUCTURALES EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE EN LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS CON DISCAPACIDAD

ATTITUDINAL BARRIERS AND STRUCTURAL IN THE LEARNING PROCESS IN UNIVERSITY STUDENTS WITH DISABILITIES

Elveri Figueroa Escudero¹

E-mail: elveri.figueroa@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3376-1626>

Maricela Zúñiga Rodríguez²

E-mail: innomary@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8055-3742>

¹ Universidad Popular de La Chontalpa. México.

² Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. México.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Figueroa Escudero, E., & Zúñiga Rodríguez, M. (2020). Las barreras actitudinales y estructurales en el proceso de aprendizaje en los estudiantes universitarios con discapacidad. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 3(2), 6-15.

RESUMEN

El objetivo fue estudiar, desde el enfoque cualitativo, las barreras actitudinales y estructurales, que están presentes en el proceso educativo de los estudiantes con discapacidad visual, auditiva y motriz en la Universidad Popular de La Chontalpa. Las barreras actitudinales identificadas se observan las actitudes y los comportamientos negativos, que enfrentan para realizar los trámites administrativos por parte del personal administrativo, se carece de la información necesaria para realizar los trámites acompañado de un diseño de los planes de estudio, que no está adecuado para atender a los estudiantes con discapacidad. Se identificaron, además las barreras estructurales, consistente en la articulación entre el modelo educativo; los trámites institucionales; la falta de medios de comunicación; falta de coordinación entre los departamentos, con las tutorías, el otorgamiento de becas y apoyos; en la inclusión en las actividades culturales, deportivas o científicas, en los horarios escolares y en los servicios de atención.

Palabras clave:

Personas con discapacidad, barreras actitudinales, barreras estructurales, Educación Superior, inclusión.

ABSTRACT

The objective was to study, from a qualitative approach, attitudinal barriers and structural, which are present in the educational process of students with visual, auditory and motor disabilities at the Popular University of La Chontalpa. The identified attitudinal barriers are observed attitudes and negative behaviors, which they face to carry out administrative procedures by administrative staff, there is a lack of the necessary information to carry out the procedures accompanied by a design of the curricula, which is not adequate to serve students with disabilities. In addition, structural barriers were identified, consisting of the articulation between the educational model; institutional procedures; the lack of media; lack of coordination between the departments, with the tutorials, the granting of scholarships and supports; in the inclusion in cultural, sports or scientific activities, in school hours and in the attention services.

Keywords:

People with disabilities, attitudinal barriers, structural barriers, Higher Education, inclusion.

INTRODUCCIÓN

En general, la inclusión de las personas está presente para la atención de las necesidades de la humanidad. En sentido concreto, en los años transcurrido del siglo XXI, ha sido útil para que los grupos vulnerables vulnerados, quiénes con frecuencia, por sus características personales son excluidos de las oportunidades educativas o son incluidos, pero su experiencia personal está marcada por las barreras a las que se enfrentan durante su desempeño educativo.

De esta manera, la vulnerabilidad implica barreras para las personas con discapacidad. Esto se observa en los procesos de ingreso, de permanencia y de egreso, para el desarrollo de los aprendizajes escolares. El enfoque de la inclusión en la Educación Superior es un asunto importante, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2008), en sentido, teórico-conceptual lo estudia como *“una estrategia dinámica para responder en forma proactiva a la diversidad de los estudiantes y concebir las diferencias individuales no como problemas sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje”*.

Como parte de esta política, la Organización de Naciones Unidas (2006), establece como Derecho legítimo en las personas con discapacidad el que obtengan desempeño escolar de calidad. Por eso, los Estados Partes deben brindar: i) aprendizajes del sistema de lectura y escritura táctil en el sistema Braille, ii) aprendizaje de la lengua de señas y la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas, iii) la educación de los niños y niñas ciegos, sordos y sordociegos se imparta en los lenguajes, modos y medios de comunicación convenientes para cada persona y en entornos que permiten alcanzar un desarrollo académico y social oportuno. Con la finalidad de que, las personas con discapacidad aprendan habilidades para la vida al igual que otros estudiantes.

La inclusión tiene un desarrollo teórico bastante amplio. Sin embargo, su puesta en práctica en las instituciones y aulas educativas ha resultado un proceso complejo por razones diversas. Con esto en mente, Toscano, et al. (2017), sostienen que, en México, la inclusión en la Educación Superior se ha desarrollado a través de un proceso gradual y complejo. Existen seis variables que se consideran más significativas dentro del currículum universitario: a) procesos de admisión para los estudiantes, b) traducción en Braille e intérpretes del lenguaje de señas durante el ingreso, la permanencia y el egreso para la atención de las necesidades de los estudiantes con discapacidad, en el examen de ingreso y documentos oficiales, c) diseño de estrategias institucionales que impulsen la formación cultural, social y deportiva, con el objetivo de obtener becas para el desarrollo de los estudios, d) son importantes los estudios, registros e información centrados en datos de estudiantes con discapacidad sensorial, motora o intelectual que las personas sienten y sufren,

e) diseño de estrategias institucionales que fortalezcan los índices de aprobación, eficiencia terminal y titulación escolar y f) definir procesos que consoliden los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Pérez (2017), indica que la educación en las personas con discapacidad, en principio, experimentó procesos de exclusión educativa, dado que no asistían a las instituciones formativas y por razones sociales, se quedaban en sus casas. Después, la atención para la enseñanza fue diferente, porque se desarrolló bajo los criterios de la *normalización*. Desde aquí, fue importante considerar las necesidades en los niños. Por ello, se tomó en cuenta que los aspectos didácticos fueran normativos para establecer comportamientos y características personales (Wolfensberger, 1972, citado en Sánchez & García, 2013).

Luego, se puso en práctica la *segregación escolar*, aquí, las características de las personas con discapacidad, provocó diferencias y se generó desigualdad social (Horcas, 2013, citado en Chisvert, Ros & Horcas, 2013). De manera que, por un período de tiempo largo, se practicó la *integración educativa*, donde se preparó la parte organizativa en las escuelas, con el propósito de educar a todos los niños. Sin embargo, un aspecto negativo de este enfoque es que, se hacen diferencias según las necesidades de aprendizaje en cada niño.

Con un esfuerzo mayor, desde el año 2000, el proceso de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad se realiza desde la concepción del enfoque de la inclusión. Y con estos principios se atenúa la cruda realidad de esta población vulnerable, que se encuentran en desventaja social, razón por la que son minimizados o desvalorizados, dado que se observan defectos que hacen que los estudiantes sean inseguros para realizar sus actividades escolares.

En el primer semestre de 1994, se celebró la *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad* (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura., 1994). El logro académico en este foro único, con participación de gobiernos, organizaciones y especialistas en materia educativa, fue que *“las políticas educativas deberán tener en cuenta las diferencias individuales y las distintas situaciones”*.

En una frase, significa: Educación para Todos, razonado desde las bases de la inclusión, enfoque que tiene la meta de comprender lo que es bueno. En sentido particular, se anotó que para el desarrollo práctico de la inclusión, se requiere el diseño de políticas educativas que favorezcan la asistencia de alumnos a la Educación. En estos términos, la inclusión adquiere mayor importancia para la puesta en práctica, a partir de la publicación de la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y el Protocolo Facultativo* (Organización de Naciones Unidas, 2006), allí se anotaron tres principios

elementales. Son: a) las personas con discapacidad tienen derecho a la Educación durante toda su vida, es decir, no habrá discriminación.

Por el contrario, existirá igualdad de oportunidades, b) a las personas con discapacidad, siempre debe ofrecérseles apoyo de especialistas y de otros recursos disponibles para facilitar su proceso de formación educativa e c) ingreso a la Educación Superior de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con las personas sin discapacidad. Por su parte, una de las grandes ventajas de la inclusión, según especifica la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2005), está sobre los marcos curriculares para brindar respuestas favorables a la diversidad individual, social y cultural en el cuerpo estudiantil. Desde este punto, la diversidad es la atención a las características y necesidades en los estudiantes. Al mismo tiempo, de que se toma en cuenta el proceso de maduración intelectual de la persona que aprende. Esto significa que la enseñanza es adaptada de acuerdo al contexto educativo y sobre todo del sujeto que participa en el aprendizaje.

El desarrollo de la inclusión es una tarea que como Sociedad tenemos pendiente y que estamos obligados a realizar. Del personal de Gobierno, se requiere el diseño de políticas focalizadas que en verdad, estén centradas, en este caso, en asegurar la participación de los estudiantes con discapacidad. Es decir, la práctica de la inclusión en el Sistema Educativo, es un proceso político que exige procesos de reflexión y de análisis de los dirigentes nacionales e internacionales.

También, se requiere la participación de las familias para que apoyen el proceso educativo de las personas con discapacidad. Asimismo, los directivos, docentes, tutores, personal administrativo y especialistas, diseñen procesos que incluya a todas las personas y, con seguridad, se diga que se valoran las características personales, culturales y sociales en el ser humano. Para lograr un contexto educativo inclusivo, es necesario el desarrollo de actitudes personales.

En las aportaciones de Unamuno (2000); y Maritain (2002), citados en Escribano & Martínez (2016), se especifica un dinamismo de tres actitudes esenciales en una persona inclusiva: a) confianza básica, b) actitud expectante y c) actitud amorosa. Con estos criterios en mente, Gayol (2005), citado en Escribano & Martínez (2016), comprende que la confianza básica, en el trabajo práctico, consiste en que una determinada persona confíe en otra que pueda dar crédito de ella. A su vez, se sienta capaz de brindar apoyo a otras personas. Mientras que, en la actitud expectante, el ser imagina su futuro, a la misma vez se proyecta en busca de mejores condiciones personales. Y la actitud amorosa, se expresa en la forma de comunicación y de relación en una persona.

En la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI, se definió que la Educación Superior es **“todo tipo de estudios o de formación para la investigación en el nivel postsecundario, impartidos por una Universidad u otros establecimientos de enseñanza que estén acreditados por las autoridades competentes del Estado como centros de enseñanza superior”** (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1998). En relación a nuestra temática en estudio, en México existen algunas Instituciones de Educación Superior (IES), que han realizado procesos de innovación, de gestión y se han encargado de la inclusión de estudiantes con discapacidad. Son universidades incluyentes, en sentido teórico, entendidas como las instituciones educativas que promueven el desarrollo de los Derechos humanos y por esta razón, han definido políticas institucionales para el ejercicio de los procesos inclusivos en la admisión, permanencia y egreso de los estudiantes con discapacidad.

Hasta el 2019, en México existen algunas IES que, por política institucional, han creado programas, unidades o centros dirigidos a la atención de estudiantes con discapacidad. Son programas con objetivos diferentes, pero están centrados en la generación de modelos de inclusión que contribuyen al desarrollo de los procesos de ingreso, de permanencia, tutoría, egreso y titulación.

Seguro estamos que existen otras IES mexicanas, espacios en que las comunidades académicas o los profesores, reconocen e identifican y trabajan con estudiantes con discapacidad. En su mayoría, estas instituciones atienden las discapacidades sensoriales, de comunicación, motriz y múltiples.

En términos específicos, existe atención a los grupos vulnerados, entre ellos, las personas con discapacidad. No obstante, es necesaria y urgente la preparación de recursos humanos (docentes), que posean conocimientos sólidos sobre discapacidad y brinden un trato justo a este grupo de la población. La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2002), establece que las IES requieren de la formulación y empleo de programas y planes: a) programas para sensibilizar y capacitar al personal administrativo, docentes y estudiantes, b) planes integrales de accesibilidad física a la información administrativa, comunicativa y cultural y c) programas de difusiones que informen a la población que, las universidades permiten el acceso a todo tipo de personas.

Sin embargo, las IES tienen la responsabilidad de diseñar, impulsar, desarrollar y gestionar estrategias de inclusión que impacten en la vida de las personas con discapacidad, sus familias y en el contexto social inmediato. Los mecanismos que las IES, en nuestro país, han realizado para mejorar el proceso de inclusión de las personas con discapacidad, son diversos. Pérez (2016), puntualizó que estos procesos o estrategias inclusivas están interesados

en: 1) normativa y políticas institucionales, 2) apoyos académicos y económicos, 3) accesibilidad física y de información y 4) otras medidas y servicios. Visto así, resulta que las acciones que las IES realizan a favor de la inclusión son interesantes, necesarias y razonadas.

Sin embargo, la acción más urgente e importante es el diseño del *“currículum inclusivo”*. Para Muñoz & Maruny (1993), citados en Sánchez & García (2013), este proceso se caracteriza por cinco rasgos fundamentales: a) la institución debe ser capaz de desarrollar componentes organizativos y curriculares del proyecto educativo, que atienda a los Derechos de los estudiantes vulnerados, b) el estudiante debe ser considerado en su totalidad. Debe existir respeto a ellos, por su género, intereses, capacidades, ritmos y valores culturales, c) la participación y las responsabilidades deben ser características del trabajo en equipo de los profesores, d) la evaluación debe ser cualitativa, para que valore el proceso de enseñanza y aprendizaje y e) a los estudiantes con necesidades especiales, debe apoyárseles con recursos específicos, si lo requieren, durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Recalcar que la forma más importante de incluir a las personas con discapacidad en las IES es, el diseño de “Programas de Universidad Incluyente o inclusivos” y la formación de una Comisión. Es interesante el diseño de un Manual para una educación incluyente, que considere los objetivos más importantes. Éstos consisten en: *“establecer la Comisión de Universidad Incluyente que promueva, coordine y sistematice la experiencia”*; *“la Comisión será quién impulse el programa incluyente y dé seguimiento”*; y *“Diseñar el Programa de Universidad Incluyente o inclusivo que recoja las necesidades de las personas con discapacidad”*. (México. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, 2002)

Son las políticas públicas internacionales y mexicanas, las que indican a los actores clave, el trabajo que se debe realizar en atención a las personas con discapacidad. Es necesario que existan IES incluyentes, para que los estudiantes cuenten con el apoyo académico y administrativo en su proceso de formación. El diseño de políticas universitarias debe ser caracterizado con los principios de la inclusión y se requiere respuestas sistemáticas y generales que consideren las Necesidades Educativas Especiales (NEE) de las personas, que, por alguna razón, tienen discapacidad temporal o permanente. Que los dirigentes de la “Universidad incluyente o inclusiva”, trabajen por el desarrollo sustentable y humano. Esto implica que la Responsabilidad Social de la Universidad (RSU), debe estar caracterizada por criterios éticos, de inclusión y equidad con transparencia, eficiencia y efectividad, que permitan: *“i) el poder de transformación de la reflexión-acción, ii) en la creación de conocimiento y iii) formación de ciudadanía, trabajo, y emprender los servicios que provee para añadir valor social”* (Aponte, 2015, p. 151). A su vez,

la equidad se relaciona en forma recíproca con tres marcos conceptuales: a) con la igualdad, b) el derecho y c) la inclusión.

La inclusión ha permitido reconocer la desigualdad educativa que existe entre países industrializados y en naciones menos desarrolladas. En México, es nuestro caso, las políticas de inclusión se han caracterizado por *“diferentes obstáculos existentes, entre pedagógicos, físicos, actitudinales y normativos, uno de ellos ha sido la carencia de políticas a nivel federal”* (Pérez, 2017, p. 14), sobre todo, que atienda las necesidades de las personas con discapacidad en los contextos rurales del país. Desde la última década del siglo XX a la fecha, se han realizado debates sobre la gravedad de la no escolarización a los grupos vulnerables, en este caso, con las personas con discapacidad. En algunos contextos, se han diseñado políticas educativas que dentro de sus estructuras promueven el desarrollo de igualdad de oportunidades.

En fin, el desarrollo inclusivo ha sido considerado en varios contextos geográficos y en mayor o menor medida, las IES incluyentes en nuestro entorno, han realizado prácticas incluyentes, lo que ha implicado que la apropiación de las políticas públicas de inclusión han sido implementadas y de esto se reflejan diferentes índices, dado que, en su mayoría, los directivos escolares y los profesores no han sido sensibilizados sobre la importancia de atender la diversidad en los estudiantes. Además de que, las instituciones educativas, con bastante frecuencia, no cuentan con tecnologías y equipos que contribuyan en la atención de las necesidades educativas específicas, que se presentan a los estudiantes con discapacidad.

El resultado académico de la inclusión es el desarrollo de participación y de aprendizaje de las personas. Para cumplir con este objetivo, por una parte, es necesaria la praxis del valor de la diversidad humana y, por la otra, se requiere que se reduzcan las barreras sociales que obstaculizan o que crean dificultades para este grupo que, en sentido social, está oprimido. Con esta finalidad, la inclusión ha de contribuir con la presencia, la participación y el aprendizaje en los estudiantes con discapacidad.

En términos específicos, Echeita (2008), anota que las barreras que se presentan en el contexto educativo son multidimensionales, dado que son de diferentes tipos y condición. Para que éstas existan son generadas por la propia institución escolar y son reforzadas, por desgracia, por la cultura formativa que se practica. Es decir, son las políticas, actitudes y prácticas que provocan las dificultades en el proceso de participación, para alcanzar el desarrollo de los aprendizajes. Al respecto, Booth & Ainscow (2015), estudian que *“la discriminación institucional crea barreras para la participación y en el ámbito educativo va a impedir el aprendizaje”*.

También, desde los acuerdos que se realizan en la Organización de las Naciones Unidas para la Educación,

la Ciencia y la Cultura (2004), se afirma que las **“barreras son vistas como resultado de la interacción entre las características de los estudiantes con el entorno de aprendizaje en que están inmersos”**. Por lo tanto, este órgano específica que son los dirigentes en los países, quienes deben ser analíticos del entorno escolar, identificar la díada existente entre los facilitadores y barreras para el desarrollo de los procesos de inclusión y a la misma vez, planear el progreso de la praxis inclusiva.

Asimismo, en la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2004), se indica dos de las principales barreras estructurales del aprendizaje académico y que están presentes en el sistema educativo y son: a) rigidez en el diseño del currículum, en los procesos de evaluación y la práctica que se realiza en el aula escolar y b) que en las instituciones educativas, existen sistemas de promoción escolar por edad y esto genera que los alumnos repitan grados escolares.

Las barreras para el aprendizaje están presentes, en grados diferentes, en todas las instituciones escolares y se hacen presentes en los procesos de comunicación y en las prácticas colegiales con los estudiantes con discapacidad, o sea, las barreras se entretajan en el contexto escolar y aúlico. En efecto, Borland & James (1999), encuentran y nombran tres tipos de barreras en la Educación Superior: i) infraestructura y espacios, es decir, es dificultoso el acceso físico para los estudiantes, ii) en la mayoría de los centros educativos, no se cuenta con sistemas de retroalimentación que generen buenas prácticas de inclusión y iii) con frecuencia, se producen procesos de exclusión y discriminación, porque resulta difícil el desarrollo de normas ideológico-morales.

De las explicaciones que aportan las agencias internacionales y los especialistas sobre las barreras sociales, en este estudio se considera la tipología descrita por French (2017). Con base en sus aportaciones, se presenta un análisis de las barreras sociales que los estudiantes universitarios con discapacidad en la Universidad Popular de La Chontalpa, han tenido como experiencia personal durante su proceso de formación universitaria. A partir de esto, se determina el significado que los mismos estudiantes, quienes fueron entrevistados en el primer trimestre de 2017 especificaron sobre el particular.

Del modelo tipológico propuesto y desarrollado por French (2017), estudiamos las barreras actitudinales y estructurales, con el objetivo de mostrar las limitantes o restricciones que los estudiantes con discapacidad visual, auditiva y motriz han vivido en sus procesos de aprendizaje. Este autor, desde las bases del modelo social u enfoque de barreras, responde:

» Las **barreras actitudinales** se refieren, con precisión, a las actitudes y comportamientos negativos de algunas personas sin discapacidad, hacia las personas con alguna discapacidad específica.

» En las **barreras estructurales**, son consideradas las normas, costumbres e ideologías subyacentes que se realizan en las organizaciones e instituciones, que están basados en juicios de “normalidad” y se sustentan en jerarquías de poder.

Por lo visto, French (2017), en realidad, añade que las barreras en las personas con discapacidad están dentro de la misma sociedad. Por decirlo así, las barreras en un discapacitado visual consisten en que no existen materiales en Braille, ni audios didácticos y existen ideas confusas sobre la ceguera. Mientras que, las barreras en una persona con discapacidad auditiva total o parcial, con frecuencia, se ha olvidado de la formación de intérpretes y de la importancia de esta labor de comunicación gestual.

Y las barreras sociales en una persona con discapacidad motriz, se ve en **“la falta de ascensores, las prácticas rígidas de trabajo y en las actitudes y comportamiento de los demás”** (p. 11). Ahora bien, se presenta una síntesis metodológica del estudio, para luego estudiar las barreras sociales que han experimentado nuestros sujetos en estudio en la educación terciaria, de carácter ordinario.

El objetivo del presente artículo es estudiar las barreras actitudinales y barreras estructurales, que están presentes en el proceso educativo en los estudiantes con discapacidad visual, auditiva y motriz de la Universidad Popular de La Chontalpa (UPCH). Con base en ello, primero, se determinó la pertinencia práctica del estudio al considerar una población, que no ha tenido una verdadera atención y apoyo para un desarrollo educativo y social. Segundo, un análisis de los hallazgos empíricos, a través de estrategias cualitativas, a fin de conocer en los estudiantes con discapacidad su desempeño académico en la Educación Superior y tercero, un análisis de los resultados obtenidos. Para ello se emplearon categorías de análisis, que describen la forma en que los alumnos con discapacidad se han enfrentado a las barreras actitudinales y estructurales durante sus estudios universitarios. También se describen las estrategias que han desarrollado para superar esas barreras.

MATERIALES Y MÉTODOS

En la investigación se realiza un estudio exploratorio, pues este tipo de investigaciones facilitan aproximaciones a los problemas de investigación que se desarrollan en sentido práctico en el campo educativo.

Los resultados se presentan por categorías analíticas. Sin embargo, se usó el método de estudio de caso para identificar las barreras actitudinales y barreras estructurales que han experimentado los estudiantes con discapacidad. En efecto, se usó el estudio de caso intrínseco, que se caracteriza por la comprensión interna de un proceso.

Pues, su objetivo básico es encontrar hallazgos sobre la temática en estudio. Y a partir de esto, se señalan y explican los aspectos que se prueban en el supuesto de

investigación. Si se decidió realizar un estudio de caso intrínseco, siempre, el investigador debe discernir y centrarse en las interacciones de los factores, que se desarrollan en sentido práctico del tema que se estudia.

La investigación de campo se llevó a efecto en la Universidad Popular de La Chontalpa. Las razones por las que se seleccionó esta institución educativa urbana en la región Sur-sureste en México, es porque dentro de su comunidad estudiantil existen estudiantes con discapacidad y en ellos se presentan barreras, que enfrentan durante sus estudios académicos, porque esta institución es regular y su personal administrativo, docente y directivo, en general, no está sensibilizado sobre la atención de estudiantes con discapacidad. En la tabla 1, se consideran los rasgos personales y académicos de tres estudiantes con discapacidad visual, tres con discapacidad auditiva y cuatro con discapacidad motriz. Con ellos se realizó el estudio empírico-práctico.

Tabla 1. Rasgos de los estudiantes universitarios con discapacidad visual, auditiva y motriz en la Universidad Popular de La Chontalpa.

Código de identificación.	Género.	Edad (años).	Tipo de discapacidad.	Rasgos de la discapacidad.	Programa Educativo.
01-MAVF-M-DV	Masculino.	36	Visual.	Definitiva (invidente).	Licenciatura en Psicología.
02-JMAC-M-DV	Masculino.	22		Temporal (deformación o aberración de la córnea).	Licenciatura en Químico Farmacéutico Biólogo.
03-SAN-M-DV	Masculino.	20		Definitiva (su ojo izquierdo no le desarrolló).	Licenciatura en Comercio y Finanzas Internacionales.
04-COH-F-DA	Femenino.	22	Auditiva.	Definitiva (se le dificulta hablar).	Licenciatura en Mercadotecnia.
05-MLR-M-DA	Masculino.	20		Definitiva (labio leporino).	Ingeniería en Agronomía.
06-JABA-M-DA	Masculino.	19		Definitiva (tartamudo).	Ingeniería en Agronomía.
07-EOB-M-DM	Masculino.	20	Motriz.	Definitiva (no tiene la pierna derecha).	Licenciatura en Comercio y Finanzas Internacionales.
08-BGL-M-DM	Masculino.	27		Definitiva (lesión servical).	Licenciatura en Psicología.
09-WRG-M-DM	Masculino.	38		Definitiva (no funciona la pierna izquierda).	Licenciatura en Derecho.
10-DYCC-F-DM	Femenino.	23		Definitiva (no tiene la pierna derecha).	Licenciatura en Comercio y Finanzas Internacionales.

Se observan tres momentos académicos: el ingreso, la permanencia y el egreso. En el primero, se especifica el proceso que los estudiantes siguen para realizar los trámites de admisión. Es más, se consideran los apoyos académicos, personales y materiales recibidos.

En el segundo, se detallan particularidades sobre la experiencia en el proceso de enseñanza. Y en el tercero, se pone atención a los aspectos relacionados con la modalidad de titulación y en la trayectoria escolar. Se hizo uso del muestreo de informantes clave. Éste cumple con cuatro principios esenciales: a) los sujetos en estudio, es una muestra pequeña, b) las personas elegidas por el investigador, tienen conocimiento del tema que se estudia, b) la experiencia permite explicar las circunstancias vividas en cada persona y d) las vivencias son contadas por el sujeto que las ha vivido y que es estudiado.

En este sentido, fueron dos los criterios definidos para la selección de los sujetos en estudio: a) que por nacimiento, enfermedad o accidente tuvieran una discapacidad y b) que fueran estudiante, en cualquier campo disciplinario en la Universidad Popular de La Chontalpa.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En relación al “modelo educativo”, con el grupo de estudiantes con discapacidad, existen diversos puntos de vista. Algunos enfrentan barreras, otros experimentan procesos de adaptación escolar, mientras los demás expresan que el modelo educativo es flexible y accesible. Leemos que opinan:

“No. Es muy difícil para seguir estudiando así. Porque a veces, te piden cosas que no se pueden hacer” (10-DYCC-F-DM).

“Sí es accesible, siempre y cuándo se acepte. Porque sí se adapta, aunque a veces no en todo, se adapta al aprendizaje” (03-SAN-M-DV).

En los hallazgos empíricos, se expresan que “los trámites institucionales”, para el colectivo con discapacidad es un proceso complicado y para otros, sienten recibir apoyo del personal administrativo y de los compañeros escolares. En esta ocasión expresaron:

“Algunos sí son un poquito tediosos, porque ahorita que voy a hacer el Servicio Social, sí me hicieron dar muchas vueltas, papeleo, ir a buscarlos, ir a dejarlos y a veces están mal e igual cuando vas a pagar a caja, tienes que hacer cola” (07-EOB-M-DM).

“Hasta donde yo he visto, sí me han apoyado en gran medida, porque cuando he pedido una constancia, aquí, dentro de la escuela me brindan el apoyo rápido. Si estoy en una cola o fila larga, paso antes. Es una gran ventaja que tenemos como persona con discapacidad. Que sí hay un apoyo por parte de los administrativos y por parte del alumnado” (05-MLR-M-DA).

En particular, “la comunicación y coordinación entre las diferentes unidades y departamentos de la Universidad”, ha sido un proceso en el que, en sentido específico:

“En caso de Servicio Social, nos mandaban a otro departamento y el otro departamento, a veces, te atendía y a veces no. No estaban muy bien coordinados” (07-EOB-M-DM).

“Un poco revuelta, porque te mandan a varios lugares y así se la llevan” (09-WRG-M-DM).

Los datos empíricos proporcionados sobre “el programa institucional de tutorías”, indican que la mayoría de los estudiantes con discapacidad, desconocen sobre los beneficios de este tipo de servicio académico (entrevistados: “No... ignoro eso, completamente” [01-MAVF-M-DV], “tutorías, no entiendo ahí” [06-JABA-M-DA]). En forma particular, Álvarez (2012), indica que, en los procesos de tutorías para las personas con discapacidad visual, auditiva y motriz consiste en orientaciones académicas que son necesarias durante la formación universitaria. En su realización, el tutor es responsable de: a) realizar un seguimiento individualizado, b) orientar en la resolución de dudas y c) plantear necesidades al alumno. En efecto, en la tabla 2, se explican las particularidades de cuatro consejos, en este sentido.

Tabla 2. Tipología de orientaciones académicas.

Tipos de orientaciones académicas.	Estudiantes con pérdida visual.	Estudiantes con pérdida auditiva.	Estudiantes con pérdida motriz.
Para la comunicación y el acceso a la información.	El objetivo es la autonomía personal en el alumno. Por lo tanto, debe enseñárseles sobre los servicios, aulas, baños y otros espacios en la Universidad.	El profesor debe facilitar la comunicación al alumno y es su responsabilidad hacerlo participar a través de algún gesto visual o táctil.	El profesor tiene la responsabilidad de ubicarse dentro del campo visual de este tipo de aprendiz.
Para la organización del aula.	El lugar que el estudiante ocupe en el aula debe facilitarle la visión, por ello es fundamental que esté próximo al docente, en las primeras filas.	Resulta esencial que el alumno esté sentado frente al profesor, con la finalidad de comprender la lectura labial, durante su proceso de aprendizaje.	El lugar que el alumno ocupe debe estar adecuado a las características personales de este tipo de estudiantes, para que permita una visibilidad correcta, haya accesibilidad y que además, esté lo más cerca de las puertas de salida.
Para la metodología didáctica.	Los apuntes o transparencias usados en las explicaciones del docente, deben ser adaptados para atender las necesidades de aprendizaje en este tipo de estudiantes.	Es necesario que la persona que aprende posean el programa de la asignatura y diapositivas, además que tome apuntes en las clases y de cualquier otro material didáctico que sea utilizado en el proceso de enseñanza. En sentido particular, el aprendizaje puede apoyarse con un intérprete de lengua de signos y las sesiones con este profesional han de ser de 50 minutos, como tiempo máximo.	Son necesarios los entornos colaborativos que ayuden, en sentido conjunto, a la toma de apuntes, en la realización de trabajos y prácticas escolares.
Para los exámenes.	El contenido de los exámenes debe ser adaptado. En sí, el examen puede aplicarse en forma escrita a través del sistema Braille o de manera oral.	En la aplicación de exámenes se requieren, por un lado, explicación en formato escrito. Por el otro, explicaciones verbales, con el propósito de que el alumno comprenda las instrucciones que deben seguirse.	Es necesario que el profesor proporcione todos los medios técnicos para que el estudiante realice su examen.

En verdad, esta situación le plantea a la Universidad un reto académico, para que sus prácticas escolares estén desarrolladas dentro de las características de un modelo de educación con rasgos de inclusión.

Ahora bien, sobre “los requisitos para la obtención de becas y apoyos”, se opina que:

“Pues, creo que a veces se exagera un poco por la cantidad de requisitos que piden para que obtengas la beca e igual el papeleo. Los trámites que tienes que hacer y también, la atención que recibes donde se tienen que entregar los papeles. Muchas veces es difícil, la información que te dan no es buena” (02-JMAC-M-DV).

En virtud de ello, se hace necesario el diseño de políticas institucionales sobre programas de becas, que contribuya a que se den subvenciones a los estudiantes para que avancen en el desarrollo de sus actividades académicas.

Aquí, se refiere a “las actividades culturales, deportivas o científicas”, donde los estudiantes con discapacidad narran que:

Cultural: son buenas, creativas, por ejemplo, yo llevo fotografías. Tomo fotos a paisajes y personas.

Deportivas: son buenas, porque te sacan a hacer ejercicios y a jugar.

Científicas: ... Igual son buenas, porque es formación científica, comprobado” (09-WRG-M-DM).

Asimismo, de “la oferta de horarios escolares”, se cuenta que:

“Los horarios están un poco pesados, porque son de 4 a 5 horas y en mis ojos me cae sueño” (08-BGL-M-DM).

Sin duda, la práctica de actividades sobre cultura, el deporte y científicas, nos distinguen como personas, razones por las que el enfoque de la inclusión se interesa en su desarrollo y ejercicio, aunque en la praxis se demuestre que se presentan barreras. Por ejemplo, el horario para su desarrollo y otro tipo de dificultades.

Y de “los servicios o unidades de atención para estudiantes con discapacidad”, se resumen varias opiniones que explican:

“No he tenido la oportunidad de hablar con alguien de eso. La verdad, no sé si existen esos servicios aquí [Universidad]” [04-COH-F-DA].

“Pues, los servicios nada más son algunas partes de la instalación, que son nomás las subidas y las bajadas y los baños que tienen en especial para los discapacitados, pero, nada más” [07-EOB-M-DM].

“Mal, porque hay personas que no pueden caminar bien y lo mandan arriba” [10-DYCC-F-DM].

CONCLUSIONES

El hecho de que los estudiantes accedan a los estudios universitarios implica éxito para ellos y sus familias. Es un proceso con incertidumbres, provocado por los obstáculos o dificultades a la que se enfrentan los propios alumnos en condiciones que, en sentido social, los hace vulnerados. Con los hallazgos empíricos-prácticos, la respuesta que le damos al objetivo y supuesto de investigación que originaron este estudio, es que, aunque las barreras sean con presencia fuerte durante la formación académica, los estudiantes con discapacidad no tienen por qué ser los victimarios.

De la opinión de nuestros sujetos en estudio, se distingue que ellos prestan interés a la poca atención que las áreas administrativas y académicas proporcionan a los estudiantes, dado que es bastante frecuente que, en las áreas institucionales, no se explique la información necesaria para el ejercicio de las actividades administrativas y académicas.

Además de que, las barreras de mayor significado se encuentran en el diseño de planes de estudio, porque éstos no están adaptados para que en la praxis se desarrollen buenas prácticas inclusivas.

Las barreras que se les presentan, en niveles diversos, son actitudinales y estructurales, como se explicó. La fortaleza en este colectivo de personas está en encontrar estrategias para combatir o minimizar las barreras. Se considera que, una de las formas de contribuir a mermar o quitar las barreras en el ámbito educativo, es con la enseñanza de valores desde la concepción de la inclusión, con el objetivo de sensibilizar a las personas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, P. (2012). *Tutoría universitaria inclusiva. Guía de buenas prácticas para la orientación de estudiantes con necesidades educativas específicas*. Narcea.
- Aponte, E. (2015). Gobierno y Responsabilidad Social Universitaria en las Américas y El Caribe: tendencias y desafíos. En, E., Aponte (ed.), *La Responsabilidad Social de las Universidades: implicaciones para la América Latina y El Caribe*. UNESCO-IESALC.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Borland, J., & James, S. (1999). The Learning Experience of Students with Disabilities in Higher Education. A case study of a UK university. *Journal Disability & Society*, 14, 85-101.
- Chisvert, M. J., Ros, A., & Horcas, V. (2013). *A propósito de la inclusión educativa. Una mirada ampliada de lo escolar*. Octaedro.

- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18.
- Escribano, A., & Martínez, A. (2016). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo. Aprender juntos para aprender a vivir juntos*. Narcea.
- French, S. (2017). *Disabled people and employment. A study of the working lives of the visually impaired physiotherapists*. Routledge.
- México. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2002). *Manual para la Integración de Personas con Discapacidad en las Instituciones de Educación Superior*. ANUIES. <https://sid.usal.es/libros/discapacidad/9062/8-1/manual-para-la-integracion-de-personas-con-discapacidad-en-las-instituciones-de-educacion-superior.aspx>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Conferencia Internacional de Educación. 48 reunión*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1994). *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to education for all*. UNESCO. http://www.ungei.org/resources/files/Equity_and_Inclusion_Guide.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113878_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2004). Temario abierto sobre educación inclusiva *Materiales de Apoyo para Responsables de Políticas Educativas*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000125237_spa
- Organización de Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y el Protocolo Facultativo*. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Pérez, J. (2016). La inclusión de las personas con discapacidad en la Educación Superior en México. *Revista Electrónica de Educación Sinéctica*, 46, 1-15.
- Pérez, J. (2017). Políticas de equidad (o inequidad) para los estudiantes con discapacidad en la Educación Superior. (Ponencia). *XXXI Congreso Alas Uruguay*. Montevideo, Uruguay.
- Sánchez, M., & García, R. (2013). *Diversidad e inclusión educativa. Aspectos didácticos y organizativos*. Catarata.
- Toscano de la Torre, B. A., Ponce Gallegos, J. C., Flores Crespo, P. A., Contreras, G., & Pérez Arriaga, J. C. (2017). Análisis de la inclusión en la Educación Superior en México. Una propuesta de indicadores para los organismos acreditadores. *Tecnología Educativa Revista CONAIC*, 4(2), 35-51.