

12 CONSTRUYENDO POLÍTICAS DE EQUIDAD EN LOS PROCESOS DE ADMISIÓN. EL CASO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SAN LUIS POTOSÍ

Lic. Carmen Adriana López Lucio; Dra. Juana María

Méndez Pineda; M.I.E. Fernando Mendoza Saucedo

Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Facultad de Psicología.

Instituto de Investigación y Posgrado. México.

RESUMEN

El presente proyecto de investigación, se enmarca en un proceso metodológico de corte cualitativo descriptivo, el cual consta de 4 fases: diagnóstico, diseño de la intervención, implementación de la intervención y evaluación de resultados. El objetivo general es promover políticas inclusivas en el proceso de admisión a la UASLP. La primera fase del proyecto constituyó el diagnóstico institucional sobre las políticas y prácticas que se llevan a cabo en los procesos de admisión en los casos de aspirantes con discapacidad, obteniendo la información a través de entrevistas semiestructuradas realizadas a los aspirantes con discapacidad que realizaron trámites de admisión en el ciclo escolar 2013-2014, entrevistas semiestructuradas realizadas a directivos relacionados con los procesos de admisión, observaciones participantes durante la aplicación de exámenes y el análisis de documentos de las principales políticas y acuerdos internacionales, nacionales y estatales, respecto a educación y discapacidad. En los resultados del diagnóstico, se ponen de manifiesto la falta de normas y políticas institucionales de atención a la discapacidad, que conlleva el desarrollo de prácticas no equitativas en los procesos de admisión que ponen en desventaja a los aspirantes con discapacidad, barreras para su plena inclusión, limitando la accesibilidad, tanto en la posibilidad de ingreso desde el punto de vista arquitectónico como en la utilización de instrumentos, equipos, documentos y oportunidades de admisión, evidenciando la necesidad urgente de propuestas concretas que regulen y orienten el desarrollo de dichas prácticas con una perspectiva de equidad y calidad. En cuanto a la segunda fase, llevada hasta este momento, se planteó el diseño de la intervención, con el

propósito de delimitar los objetivos, estrategias y acciones de los departamentos relacionadas con los proceso de admisión, bajo perspectivas de inclusión, calidad y equidad. A través de procesos dialógicos, críticos constructivos y transformadores, ofreciendo una nueva mirada a las prácticas y políticas de atención a las necesidades de todos los alumnos y alumnas de la UASLP.

12.1 INTRODUCCIÓN

Según el último informe de la UNESCO (2013), en el cual se ratifica a la educación como un medio para transformar la vida e iluminar cada etapa del camino hacia una vida más próspera, especialmente el de las personas más vulnerables. Se señala que la educación favorecer el alcance de los objetivos más amplios de desarrollo, sin embargo se considera que solo puede ejercerse si lleva a cabo en equidad y calidad.

En el caso de la UASLP, se ha observado que existen aspirantes con discapacidad que enfrentan barreras que limitan el acceso a la Universidad, que no se encuentran en igualdad de oportunidades y las desventajas son notorias desde el momento de realizar el proceso de admisión, presentar exámenes psicométricos, de conocimientos y habilidades, en los que debería de influir sólo los conocimientos, habilidades y aptitudes de los aspirantes para acreditar sus exámenes de ingreso a la UASLP.

La propuesta de trabajo de rectoría de la UASLP, 2012-2016, considera trascendental abordar las resolución e identificación de problemáticas desde una postura humanista, rescatando los rasgos esenciales de las propias personas que la conforman, reconociéndolas, aportando un beneficio social directo e indirecto, así como cuidar de los valores trascendentales de la humanidad y la sociedad para el bienestar común. (Villar, 2012). Por tanto desde estas concepciones, se encuentra el marco probable para enriquecer el desarrollo y engranaje del presente proyecto, desde el enfoque inclusivo, considerando los apoyos necesarios para la atención a la diversidad partiendo desde la creación de políticas que inician en prácticas inclusivas desde el inicio de cada trayectoria escolar.

12.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Tanto profesores, alumnos, administradores y directivos se han encontrado en una encrucijada en donde la certeza al tomar decisiones, respecto a evaluaciones y

prácticas durante el proceso de admisión, ha resultado ambigua e incierta. Por lo tanto, la resolución en cuanto a normas y políticas, requiere ser considerada una responsabilidad urgente, para la toma de decisiones trascendentales en la vida académica de estudiantes que ingresan a la Universidad o que intentan ingresar a ella.

Si bien es cierto que la UASLP, no ha cerrado sus puertas a esta población, también es cierto que este esfuerzo no ha sido suficiente, pues no existe un proyecto específico que permita normalizar su educación en condiciones de equidad (Méndez, Mendoza & Ramos, 2009). Por lo tanto, se considera necesario el interés y responsabilidad argumentada desde el derecho y una verdadera atención a esta población, de tal manera que al abrirles las puertas de la Universidad, se les brinde la oportunidad de participar en la admisión con calidad y en equidad.

Desde estos postulados es necesario el compromiso y lealtad de la Universidad con los valores en cuanto a calidad, equidad y ética, que logren en primer lugar evidenciar la diversidad, que se tomen acciones de responsabilidad sustentadas por una norma que respalde a cualquier estudiante, implementando un protocolo formal de procesos y procedimientos de admisiones dentro de las políticas de la Universidad, contemplando a la diversidad.

12.3. ANTECEDENTES

En el desarrollo de acciones de apoyo al alumnado con discapacidad, por parte del Centro de Investigación, Orientación y Apoyo a la Inclusión (CIOAI), dependencia de la UASLP, se han podido develar barreras que enfrentan los aspirantes con discapacidad en diferentes momentos del proceso de admisión, por ejemplo: dificultades para identificar a esta población durante el periodo de preinscripciones, con la finalidad de gestionar recursos de apoyo para la presentación de sus exámenes de admisión, lo cual ha resultado insuficiente. Por lo que se propone ofrecer un acompañamiento y orientación durante estos procesos. (López & Méndez, 2012).

Los tiempos para la coordinación entre los departamentos relacionados con proceso de admisión (Departamento de Servicios Escolares, Centro de Salud Universitario y Facultades) resulta todo un desafío, a causa de la falta de una sistematización e identificación de aspirantes con discapacidad (Méndez & Mendoza, 2009), de la falta de comunicación entre los diferentes Departamentos y sobre todo de la falta de políticas de inclusión a nivel institucional que consideren las necesidades de esta población.

Aunque se valoran positivamente las iniciativas que están emergiendo en la Universidad, es necesario subrayar la importancia de que éstas no sean iniciativas aisladas sino que estén incluidas y formen parte de un plan general, de atención a la diversidad de estudiantes de la UASLP.

Entre las investigaciones dirigidas y apoyados por CIOAI, en las cuales se subraya la importancia de políticas, apoyo a programas inclusivos a nivel institucional, tanto en los procesos de admisión como a lo largo de su trayectoria académica, se abordan barreras específicas acerca de la estructura de los exámenes de admisión y la adaptación de éstos dependiendo la discapacidad que se tenga, la consideración en el tiempo de contestación, la capacitación adecuada de aplicadores de exámenes, la falta de uso de tecnología adecuada, falta de estrategias de atención a la diversidad, falta de estrategias de identificación de aspirantes con discapacidad, falta de normatividad, de políticas de apoyo a la diversidad, de redes naturales que contemplen y apoyen de forma interdisciplinaria las necesidades de aspirantes con discapacidad, así como la falta de cultura inclusiva a nivel institucional.

Silva, Méndez, Mendoza & Ramos (2010), destacan las dificultades que enfrenta un alumno con ceguera total en su proceso de admisión, como son la forma en que está estructurado el examen, especialmente el examen CENEVAL, donde considera que el área de matemáticas es la más complicada, ya que integra de 20 a 25 ejercicios con imágenes que no estaban adaptados para el aspirante. Otra de las dificultades que se reportan en este estudio es la relacionada con los docentes aplicadores de los exámenes de admisión, quienes no están capacitados para prestar apoyo de la mejor manera al aspirante con ceguera. Por ejemplo, al describir la imagen del examen, el tiempo fue de 2 a 3 minutos por cada ejercicio, lo que al final influyó en sus resultados.

Otra investigación de Aguilera, Méndez, Mendoza & Becerra (2011), en cuyos resultados se menciona la falta de atención a las necesidades que enfrentan estos estudiantes así como, la falta de un estrategias que ayuden a detectar a los aspirantes con discapacidad que ingresan a las aulas de la Universidad.

Maya, Méndez, Mendoza & De la Cruz (2011), identifican los aspectos relevantes en el proceso de inclusión de alumnos con “capacidades excepcionales” que estudian en la UASLP durante el proceso de admisión 2010-2011, concluyen que la inclusión es un proceso complejo ya que requiere cambios sustanciales en la cultura, las políticas y las prácticas educativas. Se resalta la necesidad de que la UASLP, contemple hacer más equitativas las condiciones del examen de admisión para alumnos con capacidades excepcionales, así como el seguimiento de estos alumnos una vez que logran su ingreso a la institución.

El estudio de López & Méndez (2012), se describen las barreras que enfrentan los aspirantes con “diversidad funcional”, en lo correspondiente a accesibilidad, presentación y aplicación de exámenes de admisión. En los resultados se destaca que en la mayoría de las veces el primer contacto que tienen los aspirantes con la Universidad es hasta el examen psicométrico pues el proceso de preinscripciones se realiza a través de las preparatorias y es por bloques, por lo tanto no se tiene información de los aspirantes con discapacidad. Otra razón que incide en que no se identifica a estos aspirantes es el hecho de que otras personas pueden hacer el trámite de preinscripción por ellos. Se destaca la importancia de una ficha de identificación con datos completos y exactos de todos los aspirantes, así como mejorar la comunicación y el trabajo interdisciplinario entre Departamentos relacionados con admisiones.

12.4. MARCO TEÓRICO

Se retoman cuatro ejes temáticos. En el primer eje se propone la inclusión social, ya que dicho enfoque no invita a cuestionarnos, reflexionar y posibilitar nuestro propio reconocimiento desde el otro. Gentili (2010) reconoce trascendental dilucidar las prácticas que nos excluyen, que nos eliminan como personas y que se han vuelto tan cotidianas al calor de los tiempos modernos, empujándonos muchas veces a la autoeliminación. Además denuncia explícitamente, como la selectividad de la mirada y la dualidad social han sido implacables, negando los principales derechos humanos.

Escudeiro (2005) subraya la importancia de entender en qué y de qué se excluye, menciona que es necesario frenar la reproducción de la exclusión, además ofrece algunos ejemplos de prácticas de exclusión como la estandarización, la competencia, la homologación, la normalización, la selectividad, la estricta delimitación en los tiempos de respuesta, incluso la mercantilización de los aprendizajes, prácticas que de alguna u otra forma han corrompido y lo siguen haciendo, el valor singular de cada persona, el valor diferencial de cada persona, aludiendo a la despersonalización o peor aún a la cosificación.

Pérez de Lara (1998), menciona cómo la capacidad de ser sujeto se ha perdido en la relación con el otro, en donde las jerarquías nos hacen ser más objetos que sujetos de viejos y nuevos encierros.

En esta misma sintonía, Parilla (2002) sostiene que la exclusión es sobre todo un fenómeno social antes que educativo, reconoce que sigue siendo una de las

problemáticas más importantes de la sociedad actual, debido al efecto excluyente de la globalización, aumentando el número de personas que viven al margen de la sociedad. Los adelantos de la globalización han sido sólo para unos cuantos, siendo ignorada la voz de todos los desplazados y excluidos de la sociedad. Así, desde esta perspectiva, la exclusión aparece como un problema mundial y de índole social, no sólo institucional, educativo o familiar.

Al respecto, la educación inclusiva aboga por el establecimiento de una sociedad inclusiva, incrementando y manteniendo la participación de todas las personas en la sociedad, en escuela y en comunidad, procurando disminuir y eliminar todo tipo de procesos que lleven a la exclusión (Booth, 1996).

Si bien es cierto que continuamente surgen iniciativas para aumentar la calidad en la educación, se ha vivenciado un retroceso más que en un avance, ya que han surgido cuestionamientos en la implementación de las medidas de atención a la diversidad que hasta ahora, como mencionan, Susinos & Parrilla, (2013) han apuntado a medidas comprehensiva, de hospitalidad, de bienvenida, de organización y diferenciación en la educación, basadas en procesos de selección (exclusión) del alumnado, en donde no se ha logrado articular el discurso con las prácticas de una verdadera calidad educativa.

Respecto al segundo eje temático, se retoman puntualmente concepciones respecto a derechos humanos relacionados con educación superior y discapacidad. La UNESCO (2013), reconoce en su último informe sobre educación para todos, que la educación es uno de los derechos humanos fundamentales de los seres humanos ya que la educación nos induce a tener una vida más sana, más informada, a tener mejores oportunidades económicas, laborales, es decir tener una vida mucho más prospera.

Se alude a las declaraciones internacionales, nacionales y estatales sobre educación superior y discapacidad en las cuales México ha participado con el objetivo de establecer un marco regulador responsivo de atención a la diversidad.

Se ubica el Proyecto Institucional de Desarrollo (PIDE, 2013-2023) de la UASLP ya que la presente investigación contribuye al enriquecimiento de la fase diagnostica Institucional de necesidades de la UASLP.

Respecto al tercer eje temático, se retoma el enfoque político humanista, ya que se considera como un de los medios para llevar a cabo la transformación de la realidad, a través de procesos dialógicos y activos, constructivos e históricos entre los participantes. Rivas (2007), considera necesaria la clarificación en cuanto a distinguir y señalar la importancia de ofrecer todas las dimensiones que abarca la educación, dejar a un lado la univisión y la estrecha mirada que se

tiene sobre la educación, ya que la inconsistencia y fragilidad teórico-conceptual para analizar, reflexionar y llevar a cabo políticas educativas, limita, fragmenta y descontextualiza a quienes pretenden formular políticas en educación.

Al respecto Hannah Arendt (1997), apoya la importancia del pensar por sí mismo, es decir de estructurar las propias ideas y estar de acuerdo con uno mismo, considerando fundamental la facultad de pensar, percibir e interrelacionar, creando esquemas o imágenes para comprender el mundo. Arendt (1978) menciona que somos iguales porque todos tenemos libertad de cambiar el mundo, y somos iguales porque hemos decidido serlo, a pesar de ser distintos, considera que la política es lo que permite esa convivencia de individuos iguales pero diferentes y libres. Arendt pone énfasis en los conocimientos históricos, literarios, lingüísticos, es decir, humanísticos; pero no como simple acumulación de datos, sino como generadores de comprensión y valoración de lo que supone ser humano.

El cuarto eje temático, se conformó a partir del modelo problematizador de Freire (1970), quien defiende abiertamente su compromiso con las minorías, con los oprimidos, con los sin camisa, con los sin voz, con los excluidos, con los grupos vulnerables, posibilitando la esperanza de reconstruir una nueva realidad, a partir del esclarecimiento de la realidad desde todas sus perspectivas, dilucidando los ejes, los movimientos político ideológico abiertamente. Partidario de un modelo crítico dialógico entre y con los actores de la realidad, buscando la formulación de una nueva y mejor realidad.

Freire (1970) diseñó una teoría de la educación crítica radical, utiliza la noción de la diferencia como hilo conductor teórico, rechaza la idea de que exista una forma universal de opresión. Reconoce la importancia de identificar y denunciar las diferentes formas de prácticas de dominación ideológica, material, histórica y contemporánea. Aboga por la fe en la capacidad de los oprimidos para luchar en pos de su propia liberación, es decir, la esperanza se debe materializar y la desesperanza perderá fuerza de convicción.

Por lo tanto, para Freire la educación se convierte en un ideal y en un referente de cambio, esta nueva educación habla de una forma de política cultural que trasciende los límites teóricos de cualquier doctrina política específica, al mismo tiempo que vincula la teoría y la práctica social a los aspectos más profundos de la emancipación. En la concepción de Freire la educación representa tanto una lucha por el sentido, como una lucha respecto a las relaciones de poder. Su dinámica se forja en la reacción dialéctica que existe entre los individuos y los grupos que viven sus vidas en el marco de condiciones históricas y restricciones

estructurales específicas, y aquellas formas culturales e ideológicas que dan lugar a las contradicciones y luchas que defienden la realidad de sociedades diversas.

Los trabajos de Freire estuvieron motivados por el compromiso y la responsabilidad de alfabetización de adultos, sus métodos y estrategias, siempre diferentes para cada grupo de adultos, iniciaba con una imagen o palabra generadora. A través de éstas imágenes representativas para cada grupo de adultos, para su cultura, para su región, para su realidad se buscaba trasladar la representación de la imagen con la palabra, a partir de la palabra generadora se buscaba llegar a un análisis profundo del significado de cada palabra y su relación son el contexto y con la sociedad, partiendo de este reflexión, se buscaba la introyección con la palabra y su importancia como elemento complemento de la sociedad.

12.5 JUSTIFICACIÓN

El presente proyecto de intervención participa en la generación de un espacio de análisis, reflexión, problematización y acción, respecto a la homogenización de los procesos de admisión, que han reproducido sistemáticamente prácticas de exclusión, por lo que se pretenderá contribuir a producir un posible cambio cualitativo y posibilidades en políticas de admisión para la mejora de la situación de los estudiantes con discapacidad, de tal forma que se posibiliten soluciones a las barreras que enfrentan los aspirantes con discapacidad durante los procesos de admisión, particularmente de cara a las próximas generaciones. Logrando involucrar a los actores principales de estos procesos y procedimientos, es decir los directivos relacionados con dichos procesos, alumnado e investigadores, dando pie a la construcción de una propuesta integral, de aportes multidisciplinarios, de transformaciones y conexiones sistemáticas entre política, práctica y cultura inclusiva, generando un terreno más fértil para sustentar iniciativas viables, diseñadas por los propios participantes que vivencian la problemática. Así mismo, es una oportunidad para desarrollar un papel activo de los participantes y sabernos cocreadores y pronunciadores de nuestro futuro y de nuestra propia praxis, superando el examen de contenidos de políticas, dando la oportunidad de ofrecer una mirada más cercana a las instituciones, a sus procesos, a sus procedimientos, a la génesis de sus decisiones, de sus implementaciones y a la evaluación de las mismas, sobre una dimensión de decisiva influencia en la trayectoria académica de todo estudiante.

Así mismo, se aunarán esfuerzos junto con el plan de rectoría y el PIDE de la UASLP, 2013- 2023, interesado en brindar una atención de calidad y de atención a la diversidad, por lo que los aportes de este proyecto contribuyen a enriquecer la fase diagnostica institucional de necesidades de la UASLP. En esta misma sintonía, el presente proyecto genera una oportunidad de organizar los objetivos y responsabilidades, ya que por primera vez el evaluador externo, es decir CENEVAL, ha considerado a los aspirantes con discapacidad, por lo que se ha implementado una nueva modalidad para presentar los exámenes de evaluación EXANI II, 2014-2015 y los recursos de apoyo con los que deberán contar los aspirantes con discapacidad visual, auditiva o motriz. Por lo que este proyecto genera una oportunidad de preparación para poder abrir realmente de par en par las puertas de nuestra Universidad a cualquier estudiante que dese participar en un proceso de admisión de calidad a partir de la equidad.

12.6. OBJETIVO GENERAL DE LA INTERVENCIÓN

Promover políticas inclusivas respecto al proceso de admisión de aspirantes con discapacidad.

12. 6.1 Objetivo del diagnóstico

Conocer las políticas y prácticas actuales de la UASLP en el proceso de admisión respecto a los aspirantes con discapacidad.

12.7 METODOLOGÍA

Primer fase diagnóstico: investigación cualitativa-descriptiva.

Observación participante durante el proceso de aplicación de exámenes de admisión a 7 aspirantes con discapacidad, en el ciclo escolar 2013-2014, según Stake (1998). Entrevistas semiestructuradas, tanto a los aspirantes como a los directivos de los Departamentos relacionados con procesos de admisión, según Rodríguez, Gil & García (1999). Análisis de documentos sobre políticas y acuerdos internacionales, nacionales y estatales relacionados con educación superior y discapacidad, conjuntamente del análisis del discurso con base en categorías preestablecidas (objetivos, modelos, implicaciones en la educación, relación con la educación superior y período de elaboración) según Hernández, Fernández & Baptista, (2006). La información obtenida se analizó mediante procesos de in-

interpretación directa, suma categórica (Stake, 1998), índices temáticos (Shagoury & Miller, 2000) y triangulación de fuentes de datos. (Casanova, 1995)

12.8 RESULTADOS Y CONCLUSIONES DEL DIAGNÓSTICO

Surgieron 6 dimensiones a partir del diagnóstico institucional para conocer las políticas y prácticas de la UASLP respecto a proceso de admisión de aspirantes con discapacidad. En la categoría referente a los cambios y modificaciones en el examen, se mencionaron apoyo de lectores y consideraciones en un poco más de tiempo para el caso de aspirantes con discapacidad visual y modificaciones respecto a un nuevo examen psicométrico especial para aspirantes con discapacidad, sin embargo son cambios que no se encuentran reglamentados o respaldados por alguna política institucional. En la categoría dificultades en el examen, se evidenció la incertidumbre en cuanto a toma de decisiones respecto al apoyo de aspirantes con discapacidad, examen en tinta para aspirantes con discapacidad visual, falta de formatos de examen en Braille y de suministros de apoyo para aspirantes con discapacidad auditiva como la cercanía a conexiones eléctricas para recargar pila de auriculares.

En la categoría barreras para la comunicación se mencionó la falta de comunicación entre departamentos relacionados con el proceso de admisión y los mismos aspirantes, ya que la información que se recibe no se encuentra disponible para todas y todos los aspirantes, se mencionó además la falta de capacitación de los aplicadores y lectores de exámenes en cuanto a la discapacidad. En la categoría redes naturales y de confianza se menciona la ayuda recibida por parte de sus familias, de las instituciones de procedencia y del CIOAI. En la categoría de sugerencias se mencionó la importancia del uso de las TICS, de la creatividad y de sea un proceso más ágil. En la categoría a propósito del otro, se relataron historias de vida relacionadas con violencia física, psicológica a causa de su discapacidad, mencionaron tener la esperanza de acceder a la educación superior y tener una carrera profesional, en algunos casos mencionaron que era la segunda ocasión que presentaban trámites de admisión a la UASLP.

Como conclusiones se rescata que existen avances respecto a las actitudes y apoyos a los aspirantes con discapacidad por parte de los departamentos relacionados con admisiones, sin embargo existe incertidumbre y miedo al intentar apoyar a esta población debido a la falta de una política que respalde estas prácticas. En este sentido, se subraya la importancia de formular normativas y políticas que regulen dichos procesos, especialmente en las decisiones que se toman para

modificaciones, cambios o adaptaciones en cuanto al tiempo, modalidades de examen, espacio, materiales de apoyo y suministros necesarios. Actualmente se llevan a cabo y se toman decisiones trascendentales en el proceso de admisión que ponen en desventaja a aspirantes con discapacidad, sin embargo, se observa una generación de aspirantes más informados de sus derechos humanos y los exponen. Por lo tanto es necesario fomentar la inclusión desde perspectiva más amplia y formular proyectos de mejora considerando las diferentes dimensiones de la inclusión educativa.

12.9 DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN

La propuesta de intervención consiste en círculos culturales para la formulación de políticas de equidad en los procesos de admisión de aspirantes con discapacidad. Las fases de intervención constan de:

Fase I Revisión de normativas y reglamentos de admisión e inscripción. En esta fase el objetivo consistirá en la búsqueda, análisis documental de los lineamientos, artículos o disposiciones de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, para la contextualización de las propuestas que se realicen en el proyecto.

Fase II Gestión y convocatorias. En esta fase el objetivo consistirá en la invitación a la participación en la construcción y formulación de políticas inclusivas en el proceso de admisión a la Universidad. Se invitará a 2 representantes del Departamento de Servicios Escolares, 2 representantes del Centro de Salud Universitario, 2 representantes de alguna Facultad que deseen colaborar y 2 alumnos o alumnas con alguna discapacidad que deseen participar en la construcción de la propuesta.

Fase III Desarrollo de círculos culturales. En esta fase el objetivo consistirá en la participación activa en los círculos culturales, en donde se problematizará, exposición de fundamentos teóricos y filosóficos, análisis estratégico, aportaciones y propuestas. En donde se promueva reflexionar sobre la realidad, tomar conciencia y desarrollar una postura crítica y liberadora, a través de procesos dialógicos, en donde los agentes de cambios tomen responsabilidad y funjan como puentes gestores para reinterpretar la realidad con y para la diversidad.

La riqueza de la intervención consistirá en la construcción de iniciativas de inclusión para los proceso de admisión a la UASLP, gestionadas y producidas por la palabra de los participantes; generando diálogos que posibiliten a cada uno de los integrantes conocerse y reconocerse a través del dialogo, a partir de procesos

político-ideológicos, permitiéndonos procesos de lectura de la palabra y de relectura del mundo, a través del diálogo vivo entre los integrantes.

Freire (1993) propone tener en cuenta para estos procesos, el asumir el momento del educando o de los participantes, partiendo de su aquí y de su ahora, en donde será necesario, enfrentar dificultades, sin embargo será preciso traer de nuevo al diálogo. A partir del análisis de la realidad, mediante la palabra y el diálogo se buscará romper la cultura del silencio, formulando un discurso crítico sobre las posibilidades y las iniciativas de políticas inclusivas en los proceso de admisión a la UASLP.

Fase IV Integración de propuesta. En esta fase el objetivo consistirá en reunir y sistematizar las aportaciones propuestas entre todos, en una iniciativa formal a rectoría sobre los procesos de admisión para la discapacidad.

Fase V Entrega al rector. En esta fase el objetivo consistirá en la entrega en físico del documento de la iniciativa formal firmado por los gestores.

12.10 EVALUACIÓN

Se pretende realizar una coevaluación procesual (Casanova, 1998) entre todos los integrantes de los círculos culturales, donde emerja un conocimiento en su totalidad de nuestra realidad. Nuestra Universidad necesita prepararse para dar solución a nuestros problemas. Los integrantes de los círculos de cultura no pueden dejar, de evaluar su propia práctica. Deben examinar constantemente los progresos que están haciendo y procurar vencer las dificultades que encuentran. Desde esta perspectiva se propone dicha coevaluación, a través de entrevistas, diario de campo y observaciones.

REFERENCIAS

- AGUILERA, B.; Méndez, P.; Mendoza, S.; & Becerra, L. (2011). *Proceso de inclusión en la Facultad de estomatología de la UASLP*. Memoria del Verano de la Ciencia de la UASLP 2011. San Luis Potosí: UASLP.
- ARENKT, H. (1978). *The Life of the Mind*. London: Harcourt Brace Jovanovich.
- · —, (1997). ¿Qué es la política? Barcelona: Paidós.

- BOOTH, T. (1996). *Stories of exclusion. Natural and unnatural selection*. London: Routledge.
- CASANOVA, M. A. (1995). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- · —, (1998). *La evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- ESCUDEIRO, J. (2005). *Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿de qué se excluye y cómo?* *Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 9(1). Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART1.pdf>
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogía del oprimido* (14^a ed.). Madrid: Siglo XXI.
- · —, (1993). *Pedagogía de la esperanza* (5^a ed.). Madrid: Siglo XXI.
- GENTILI, P. (2001). *La exclusión y la escuela: el apartheid educativo como política de ocultamiento*. Recuperado de: <http://www.inau.gub.uy/biblioteca/gentili.pdf>
- HERNÁNDEZ, Fernández &Baptista. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- LÓPEZ & Méndez. (2012). *Barreras a las que se enfrentan los alumnos y alumnas con diversidad funcional en el proceso de admisión a la UASLP*. (Tesis de licenciatura). San Luis Potosí: UASLP.
- MAYA, H.; Méndez, P.; Mendoza, S. & De la Cruz, G. (2011). *Proceso de inclusión de estudiantes con capacidades excepcionales en la UASLP. El caso de un alumno con ceguera*. *Memoria del Verano de la Ciencia de la UASLP 2011*. San Luis Potosí: UASLP.
- MÉNDEZ, P.; Mendoza, S. & Ramos, R. (2009). *Trayectorias escolares de alumnos excepcionales de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí*. San Luis Potosí: UASLP.
- MÉNDEZ, P. & Mendoza, S. (2009). *Eliminando las barreras para la inclusión y la participación en la UASLP. Ponencia presentada en IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*. San Luis Potosí: ICE-UASLP.
- PARRILLA, A. (2002). *Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva*. *Revista de Educación*, 327, (pp.11-30). Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos327/re3270210520.pdf?documentId=0901e72b81259a76>
- PÉREZ de Lara, N. (1998). *La capacidad de ser sujeto. Más allá de las técnicas en educación especial*. Barcelona: Leartes.
- PLAN Institucional de Desarrollo. (2013-2023). Recuperado de: <http://www.uaslp.mx/Spanish/Administracion/SP/Palabras/consulta/Paginas/introduccion.aspx>
- RIVAS, P. (2007). La equidad y la inclusión en la educación superior: una tarea pendiente de la universidad. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (12) 175-188. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa%3Fid%3D65201209>

- RODRÍGUEZ, G.; Gil, F. & García, J. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- SHAGOURY, R & Miller, B. (2000). *El arte de la indagación en el aula*. Barcelona: Gedisa.
- SILVA, N.; Méndez, P.; Mendoza, S. & Ramos, R. (2010). *Barreras para el acceso a la UASLP. El caso de un alumno con ceguera. Memoria del Verano de la Ciencia de la UASLP 2010*. San Luis Potosí: UASLP.
- STAKE, R. (1998). *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Morata.
- SUSINOS, T. & Parrilla, Á. (2013). "Investigación inclusiva en tiempos difíciles. Certezas provisiones y debates pendientes." *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2) 87-98. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55127024004>
- UNESCO. (2013). *La educación transforma la vida*. Informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo. Paris: UNESCO. Resumen recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002231/223115s.pdf>
- VILLAR, F. (2012). *Propuesta de Trabajo de rectoría 2012-2016*. San Luis Potosí: UASLP.

13 INCLUSIÓN EDUCATIVA: DESAFÍO PARA LA FORMACIÓN DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

María de Lourdes Luna Alfaro

Belem Castillo Castro

Julita Elemí Hernández Sánchez.

División Académica de Educación y Artes,
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Tabasco, México.

RESUMEN

La inclusión educativa es hoy un reto para la educación superior, pues ante la complejidad que hoy enfrenta deberá atender a las necesidades que desde la población diversa se demanda.

La formación docente por una parte implica un proceso de formación y adquisición de habilidades cada vez más compleja que exige no sólo el dominio de la disciplina y de los recursos y teoría pedagógica, sino además del desarrollo de competencias para la vida, así como el desarrollo de habilidades creativas y de buenas relaciones con los sujetos. Desde la complejidad también implica el reconocimiento a la diversidad cultural relacionada con los distintos contextos, para formar docentes vinculados a la práctica política transformadora, capaces de cuestionar la realidad, dialogar y generar nuevas formas de participación, considerando la diversidad cultural de los sujetos en formación.

La inclusión educativa se ha convertido en un tema de gran relevancia, sustentado en la diversidad para romper con las prácticas homogeneizadoras de la escuela, las cuales generan mayor desigualdad sobre todo para los grupos vulnerables, esto es poblaciones de individuos con características diferentes, limitadas en capacidades, especiales por sus necesidades y condiciones socioculturales. De ahí que para la formación docente es un desafío que se enmarca como un proceso de formación sensible, en atención a la diversidad y de forma permanente, como un proceso de formación continua e integral.

13.1 FORMACIÓN DOCENTE E INCLUSIÓN EDUCATIVA

Desde la noción de formación permanente a lo largo de la vida se enfatiza el aprender a vivir juntos y a construir la sociedad del futuro con nuevos conceptos: interdisciplinariedad, multidisciplinariedad y transdisciplinariedad, para solucionar los problemas de la sociedad actual. De acuerdo con Isla-Vilachá (s/f) la formación de valores en este sentido debe ser el resultado de una experiencia individual, asumida y desarrollada en el proceso; por lo que la propone como unidad dialéctica, es decir, integral en el sistema de conocimientos y habilidades y que contribuyan al logro de los objetivos educativos. “Se trata que el sistema de conocimientos y habilidades tengan implícito los valores que se requieren formar. La estrategia para la formación de valores debe quedar reflejada en los objetivos de la disciplina y cada una de las asignaturas, no de forma aislada, sino como unidad dialéctica y a partir de la forma en que se trabajen los objetivos educativos (valores y convicciones)” (Isla-Vilachá; s/f: pág. 4).

La inclusión educativa es un desafío para la formación del docente en el contexto universitario, tomando como base la formación permanente, a lo largo de la vida, en la que el tema de diversidad se vincula fuertemente con una visión incluyente, abierta, contextualizada a cada situación en particular y que por lo tanto toma para si el principio educativo de la alternancia. El aprender a vivir juntos constituye uno de los pilares de la educación, en el que se descubre al otro a partir del conocimiento de uno mismo y, en este sentido el docente universitario aprende a descubrir y a reconocer en sus alumnos la diversidad.

La inclusión no sólo regula las prácticas escolares, también fomenta la construcción de identidades, de ahí que el profesor tiene en sus manos a sujetos vulnerables, pues desde su proceso formativo los alumnos universitarios se encuentran en esa búsqueda y construcción de identidad, para formar su carácter y personalidad. En esa búsqueda llegan a la universidad con una carga cultural, social, ideológica y personal que entrará en juego y cuestionamiento con sus compañeros de clase y con el profesor, quien muchas veces no está preparado para comprender al alumno a partir de su contexto y termina por discriminarlo, arrinconarlo e ignorarlo por no contar con las características socioculturales y físicas de muchos de sus compañeros de clase.

La tendencia del sistema educativo en México es formar en la homogeneidad, es decir, con programas certificados que alcancen los indicadores de calidad, desatendiendo con ello las particularidades formativas de los sujetos, quienes

demandan ser formados y atendidos desde la diversidad, abriendo con ello la brecha de la desigualdad socio-educativa.

“La diversidad observable en la educación es una manifestación necesaria de cómo sujetos únicos, procedentes de ambientes sociales, nunca del todo coincidentes, reaccionan ante la normalización que impone la institucionalización de la educación. Las estrategias pedagógicas y organizativas de control de sujetos diversos, por ser desiguales, forman parte de la selección y jerarquización académica y social, legitimadas por una mentalidad meritocrática” (Gimeno 2011: pág. 239).

La educación inclusiva, en este sentido busca promover una educación integral, que responda a la diversidad y con ello a las necesidades y particularidades de los sujetos en formación. Contribuye a una ciudadanía democrática, trasladando en las aulas aquellas experiencia exitosas y de convivencia que promueven la reflexión, el aprendizaje significativo, las experiencias con sentido y con ello fortalecen el vínculo entre la escuela y la vida.

Desde la educación inclusiva se plantea en este trabajo la pedagogía de la alternancia, así como los fundamentos conceptuales hacia las prácticas incluyentes, como base orientadora de la formación docente, atendiendo al desafío formativo en respuesta a la diversidad y a la heterogeneidad de los sujetos en formación.

13.2 PEDAGOGÍA DE LA ALTERNANCIA.

Partiendo de la reflexión sobre noción de alternancia, desde la perspectiva de la Complejidad de Santos, que mira otras formas de entender la educación con un alcance transformador; se puede entender que en el contexto universitario esta noción adquiere un mayor sentido, pues vinculado con los distintos entornos socioculturales de los estudiantes y sus particularidades, ofrece otras opciones para entender el proceso educativo, opciones más libres y abiertas que recuperan la diversidad cultural de cada grupo social, los aspectos humanos, sociales, económicos, ecológicos, éticos y ciudadanos.

La alternancia en el contexto de la educación superior cobra mayor fuerza para entender los procesos específicos en los estudiantes, los cuales se encuentran influidos por la complejidad del mundo, pero a su vez conservan sus propias particularidades, mismas que permean los procesos de relación, de producción y una forma de vida en la que los sujetos hacen su propia historia y a su vez, crean las condiciones para relacionarse con el mundo global.

Como una propuesta crítica, la alternancia se contrapone a los sistemas sociales, políticos, económicos y educativos dominantes, mismos que promueven la permanencia y homogeneidad de los sistemas de vida en beneficio de quienes tienen el poder económico y en desventaja de quienes no tienen las condiciones para competir en igualdad de circunstancias.

“La alternancia en el campo educativo se construye como respuesta a la exclusión, es decir, la emergencia de otras propuestas y proyectos educativos surge ante la imposibilidad que tienen la escuela o los programas tradicionales de ofrecer educación a la población...la alternancia es el resultado de las articulaciones que se producen entre las experiencias surgidas de las organizaciones populares, que conviven, luchan o antagonizan con los programas oficiales” (Ruiz; 2002: pág. 58)

La alternancia se relaciona con la noción de diversidad, atendiendo a las particularidades y a la diversificación de oportunidades emanadas de diversos proyectos sociales y programas educativos. Por ello, tiene que ver con el cambio, la innovación; pero también con la convivencia, la comunicación, la relación con el otro, su reconocimiento y el reconocimiento de los otros con el mundo.

Retomando la propuesta de Schwartz (1995; citado por Ruiz; 2002) que propone una educación sin exclusión, que permite reconciliar con el conocimiento a los excluidos del sistema escolar; “la formación en alternancia se considera una estrategia didáctica que integra aprendizajes básicos (teóricos) y capacitación en técnicas en el trabajo (práctico) en un mismo proceso de formación” (Ruiz; 2002: pág. 57). Implica también la recuperación del proceso formativo en forma integral, con valores humanos y sociales, con competencias laborales, y la recuperación de experiencias teóricas y prácticas.

Una educación en alternancia procura recuperar las experiencias educativas de los sujetos como esquemas de representación, desde los cuales reconstruyen dichas experiencias con un sentido alternativo. “La presencia ética, valoral o humana en las experiencias se expresa también en la significación que se hace de las propuestas educativas como una esperanza del sujeto individual y socialmente, para transformar el entorno inmediato y trascender a otros planos: de lo local a lo nacional” (Ruiz; 2002: pág. 59). La educación en alternancia fortalece el vínculo entre la escuela y la vida, abriendo otras posibilidades educativas para la escuela, diferentes a los sistemas homogéneos de formación derivados del modelo de escuela convencional y rígida.

La educación en alternancia procura brindar igualdad de oportunidades a partir del conocimiento; a partir del respeto, el reconocimiento, la diversidad, y la flexibilidad en espacio, tiempo y procesos formativos se propone formar ciu-

dadanos reflexivos, críticos y comprometidos con su entorno. Se trata de mejorar la calidad de vida de forma sustentable, creando un equilibrio permanente entre teoría y práctica.; entre el saber popular y el saber científico y a su vez promover el intercambio, mediante redes sociales, y la solidaridad.

La pedagogía de la alternancia tiene sus orígenes en la comunidad rural de Serignac Peboudou, Francia, en el contexto rural, en el año de 1935, bajo la necesidad de las familias que no podían enviar a sus hijos a estudiar a la ciudad pues los necesitaban para realizar trabajos en el campo. El ir a la ciudad implicaba para las familias el desarraigo cultural de sus hijos, así como quedarse sin el apoyo para la producción y cosecha.

Así, las familias, con el apoyo del sacerdote Granereau, crearon una escuela que recuperara los valores y la cultura del mundo rural y que posibilitara la formación en el conocimiento científico y popular de forma integrada, así como la flexibilidad en el tiempo y horarios para que los alumnos pudieran estudiar y trabajar con sus familias en el campo. La expansión de las escuelas de alternancia en Francia, llamadas también Maisons Familiares Rurales, se produjo en corto tiempo, pues impactó hacia el resto de Europa y años más tarde hacia toda América Latina.

La pedagogía de la alternancia tiene sus bases en el contexto rural, desde el cual plantea el vínculo entre escuela-vida y no sólo entre escuela-trabajo. Esto implica entonces que promueve una interacción permanente entre la comunidad y la escuela, de tal modo que la escuela se ve enriquecida por la vida y la vida por la escuela, desde una mirada integral, que vincula el conocimiento con la experiencia, con el sentido, con lo particular del contexto y a su vez con lo global. En el contexto de la educación superior la pedagogía de la alternancia fortalece el vínculo entre la formación universitaria y la vida, en respuesta tanto a los desafíos que desde el mundo complejo emanan y a su vez responde a las particularidades de los sujetos en formación

Las experiencias de aprendizaje de los alumnos desde esta propuesta pedagógica les permiten integrar en el proceso educativo la formación académica, la formación para el trabajo y la formación para la vida; potencializando habilidades, competencias y destrezas, formando integralmente al sujeto como persona, socialmente comprometido con el cambio y con la mejora de su entorno.

“La alternancia educativa permite llevar a cabo un proceso didáctico que parte de unas necesidades concretas de los alumnos y de sus familias. A través de dicho proceso se instrumentalizan medios de participación que hacen posible no sólo el aprendizaje individual de una profesión determinada en el ámbito laboral, sino que se posibilita la búsqueda de soluciones a problemas de tremenda

actualidad: empleo, dinamismo y desarrollo social, implicación del empresariado en la formación para el empleo.

El proceso didáctico de la alternancia está constituido por una serie de fases, cada una de las cuales ofrecen unas particularidades cuya esencia pedagógica reside en su carácter secuencial y de proceso en la enseñanza aprendizaje. Se parte de la realidad concreta, del conocimiento práctico, del problema existente para llegar al conocimiento más profundo, más abstracto, consiguiendo, con ello, una mejor resolución de los problemas. Este sistema de aprendizaje coincide con las teorías de Ausubel: es un aprendizaje significativo, partiendo siempre de lo que sabe el alumno. Este proceso permite una maduración intelectual del alumno y el desarrollo humano y social tan necesario en los jóvenes” (Sánchez; 2003: pág. 6).

Los principios pedagógicos de esta propuesta educativa se basan en la formación continua y educación permanente, así como en la pedagogía social, con los principios liberadores y concientizadores de Freire; de tal modo que los sujetos puedan formarse en un proceso que dura toda la vida, y en él la escuela le brinda las bases educativas para que aprenda a resolver problemas de orden social, económico, productivo, de salud; con una visión sustentable y a su vez global. Con compromiso social con el contexto particular y a su vez con una mirada integral. La educación en alternancia es transdisciplinar y reflexiva pues rebasa la pedagogía convencional lineal (desde la disciplina) e integra de forma articulada bases sociales, políticas, económicas, pedagógicas, culturales, éticas, de sustentabilidad, ecológicas e innovadoras; con fines emancipadores para la mejora en las condiciones de vida.

“La educación en alternancia permite reconocer la importancia de propuestas y proyectos educativos distintos a la escuela tradicional, que emergen de la compleja red social, además de explorar opciones educativas que no necesariamente se estructuran en los formatos clásicos que ofrece la escuela. Asimismo, la alternancia identifica a las propuestas educativas de sectores sociales que son excluidos de los programas escolares gubernamentales y que reivindican para sí otras formas de educación” (Ruiz; 2002: pág. 61).

La pedagogía de la alternancia permite vincular estrechamente los contenidos del currículum a la vida, al trabajo, al medio social; guiando a los alumnos en un proceso de análisis y reflexión, descubriendo en él nuevos valores y posibilidades de mejora social. Rescatando a su vez vivencias, experiencias significativas, involucrando a los padres de familia, en el proceso formativo de los alumnos, desde una perspectiva dialéctica orientada hacia la solución de problemas y la construcción de nuevas propuestas de intervención.

Es desde esta perspectiva que debe formarse a los profesores, apostando una transformación real de las condiciones sociales y culturales del contexto, proponiendo desde su espacio de reflexión la transformación de estructuras del sistema educativo. Retomando la propuesta crítica y pedagógica de Paulo Freire, los programas de formación deben colocar al individuo como “sujeto productor de cultura, sea este docente o alumno, capaz de realizar cuestionamientos acerca de su realidad y también acerca del sistema educativo en el que está inmerso” (Brumat y Ominetti, 2007: pág.3), rompiendo las fronteras de la escuela como organización homogénea, rígida y universalizante.

El profesor desde la pedagogía de la alternancia es un agente social, que promueve el cambio en sus alumnos, que los acompaña en un proceso formativo flexible y sensible a los cambios e innovaciones tanto locales, como globales, que promueve la creación de proyectos comunitarios, acorde a las necesidades y características del contexto. Promueve la crítica y la reflexión con una mirada epistemológica en la construcción del objeto de estudio, centrada en el análisis y la crítica ante propuestas educativas pasivas y descontextualizadas.

Formar al profesor en la alternancia implica recuperar en su proceso formativo las bases de la pedagogía de Freire (pedagogía liberadora, emancipadora), con aplicaciones innovadoras orientadas hacia la mejora continua de su práctica, utilizando recursos actuales tecnológicos, pero también los recursos propios del contexto a fin de impulsar la sustentabilidad y el desarrollo autónomo en los estudiantes. Implica una formación permanente que le da una mirada actual, ante los cambios constantes emanados por el mundo global. Implica una postura crítica para impulsar una educación para la vida con bases transformadoras aplicables a los distintos contextos.

13.3 CAMINO HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA.

La noción de inclusión implica un proceso de interacción social y cultural, así como ser parte del desarrollo económico. También implica el recuperar experiencias distintas de trabajo áulico y comunitario, en donde la universidad responda e impacte, así como de aprendizaje de los alumnos, reconociendo las diferencias y otorgando la misma importancia.

El sentido de pertenencia y la construcción de una identidad en el estudiante universitario, se va desarrollando en la práctica cotidiana, en el contexto de aplicación y sus implicaciones. Esto es que a lo largo de su formación profesional el estudiante se identifica con su profesión, volviéndose más sensible a las pro-

blemáticas que de ella emergen. El docente a su vez va generando estrategias de integración en el estudiante que fortalezcan esa identidad con su profesión, pero que a su vez impulsen el desarrollo individual de dicho alumno, favoreciendo su formación cultural y enriqueciendo su visión global.

“La identidad no sólo depende de los valores vigentes en un contexto dado respecto a los que se nos evalúa y nos valoramos, sino que son una parte esencial de la misma: valores en tanto que metas de la persona. Somos no sólo lo que creamos ser, de acuerdo con la experiencia vivida, logros conseguidos y evaluaciones con los demás, sino también según lo que aspiramos ser, dependiendo de nuestros proyectos y de nuestros anhelos” (Gimeno; 2011: pág. 254)

Una sociedad cambia, cultural, social y económicamente a partir de la dinámica de vida de los sujetos. El desarrollo y la dinámica de participación y educación provocan cambios permanentes; de ahí que resulta limitante homogeneizar el proceso formativo en las aulas. Pues aunque se parte de un programa curricular de formación profesional, la idea es que el profesor pueda acompañar a cada estudiante en esa búsqueda y que mediante procesos formativos interdisciplinarios el estudiante se sienta aparte de la comunidad universitaria y de su profesión sin perder sus arraigos, traspolando experiencias de aprendizaje a situaciones propias de la vida.

“La pretensión de diversificar la educación puede encubrir una jerarquización **naturalizada**, producida por la uniformidad de las normas imperantes en la institución, al ser aplicadas a sujetos desiguales. Esa diferenciación desigualadora puede colisionar con la pretensión igualadora de los sistemas educativos para la etapa de la educación obligatoria” (Gimeno; 2011: pág. 239). De ahí que el desafío para el profesor universitario es provocar clases incluyentes, con estrategias articuladoras entre los grupos de estudiantes y con respuestas a sus necesidades diversas a partir de los contextos de procedencia.

Formar a los profesores en valores genera nuevas condiciones de igualdad en posibilidades de convivencia, respeto mutuo, participación social, actividades de intervención, y la creación de proyectos auténticos que rescatan la dignidad humana. Romper con la indiferencia y ser sensible ante otras experiencias y necesidades, así como desarrollar actitudes sensibles y de compromiso social contribuye a la construcción de la identidad docente desde la diversidad.

Para lograr una desglobalización local el profesor debe reconocer las necesidades de sus estudiantes, así como interactuar en un vínculo de comunicación auténtica con ellos, guiando el trabajo colectivo, respetando diferentes ideas y opiniones, e innovando su práctica en el contexto de implicación.

Los procesos formativos en el docente son diversos y variados tanto en la disciplina que enseñan, como en el proceso pedagógico. Y no se trata de unificarlos pues resultaría limitativo, más bien se trata de enriquecerlos desde las particularidades y necesidades de los estudiantes universitarios, con miras a recuperar las implicaciones del trabajo docente hacia la generación de intervenciones diversas que van dejando huella en los estudiantes.

Se reconoce distintos tipos de saberes en la reconstrucción del conocimiento como base para la formación docente y que recupera la formación humana y el sentido de pertenencia, mediante el cual el profesor construye nuevas bases de identidad como docente universitario y como agente social del cambio. En dicho conocimiento el docente puede replantear principios compartidos basados en el respeto, el aprender a escuchar y valorar al otro, el tener actitudes humildes y de mejora en su condición de vida.

Una visión inclusiva reconoce el sentido de pertenencia desde una perspectiva de grupo, en la que se comparte saberes, experiencias, principios y valores con otros profesores y alumnos, se fortalecen lazos de trabajo compartido, de actividades áulicas y extra, así como de experiencias pedagógicas en diversos contextos. El reconocimiento al otro parte del reconocimiento a uno mismo, por lo que el profesor, con una visión inclusiva se reconoce y reflexiona. Revalorándose desde una perspectiva humana, basada en valores y con miras a una conciencia social que recupera el sentido de responsabilidad compartida por el bienestar del grupo.

13.4 REFLEXIONES FINALES.

El desafío para formar a los docentes universitarios en la inclusión implica formar en la transversalidad, de forma integral al profesor, en un proceso de reflexión permanente acerca de su práctica, en lo individual y en lo colectivo, generando espacios de aprendizaje compartido y comprometiéndose con los cambios que exige la educación inclusiva en su práctica cotidiana.

La noción de inclusión constituye un eje articulador entre el ser humano, la conciencia humana y la vida, pues se trata de lograr un equilibrio armónico en busca de un fundamento común y de valores compartidos, hacia una nueva ciudadanía, basada en un equilibrio dinámico entre los seres humanos y entre éstos y la naturaleza.

El análisis de esta noción desde la pedagogía de la alternancia tiene implicaciones trascendentales que rompen con el sistema desigual, producto de las

prácticas hegemónicas del mundo globalizado para recuperar las aspiraciones universales de justicia social, dignidad, respeto mutuo, solidaridad, comunidad y espiritualidad, pero con una formación sensible y afectiva que compromete al sujeto con la vida.

Las aspiraciones para alcanzar la igualdad social no se basan en imponer y conservar las prácticas ancestrales de reproducción y permanencia cultural, sino que más bien parten de una perspectiva consciente y comprometida con el entorno, con la tierra, que procura brindar distintas oportunidades educativas basadas en la diferencia, en el respeto y contextualizadas hacia los alumnos.

La lucha por la igualdad engloba la noción de nueva ciudadanía, en su búsqueda por la superación de la desigualdad y a favor de la integración de la diversidad cultural de forma activa, plena, solidaria y democrática. Para alcanzar la igualdad, se necesita que ésta forme parte del propio proyecto de la humanidad como un todo, en una vinculación profunda con la madre tierra.

REFERENCIAS

- BRUMAT, M. R. y Ominetti, L.A. (2007). "Educación de Jóvenes y Adultos y Formación Docente. Debates, políticas y acciones". *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653) n.º 44/1 – 25 de septiembre de 2007 EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)
- GIMENO, J. (2011). *Educar y convivir en la cultura global*. Morata, 3ra., Madrid.
- ISLA-VILACHÁ, I. (s/f). *La formación de valores de la docencia universitaria*. Novedades del Programa de Educación en Valores de la Organización de Estados Iberoamericanos.
- MARCELO, C. (2002). *Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida*. Educar No. 30, Universidad de Sevilla.
- MARTÍNEZ-MARTÍN, M. (2006). "Formación para la ciudadanía y la educación superior". *Revista Iberoamericana de Educación*, No 42, 85-102.
- RUIZ, M. M. (2002). Proyectos populares y alternancia educativa. En Ruiz, Muñoz M. Mercedes. (2002). *Lo educativo: teorías, discursos y sujetos*. Plaza y Valdés, S.A de C.V.; SADE, México.
- SÁNCHEZ, R. (2003). "Una pedagogía para del desarrollo rural de los CPR-EFAS". En *Hacia una cultura de comunicación iberoamericana*. UNED, Zaragoza. España.

14 EL USO DE UN DIAGNÓSTICO PARA EL DESEMPEÑO ÓPTIMO DE LOS ESTUDIANTES

Leticia Sesento García

Nallely Guadalupe Cortes Arcos

Colegio Primitivo y Nacional de San Nicolás

de Hidalgo, Michoacán, México

Área Temática: Educación superior, vulnerabilidad
y educación inclusiva

Modalidad: Póster

RESUMEN

El estudio del rendimiento académico y el abandono escolar ha sido una preocupación constante en el campo de la investigación educativa (Montero, 2007).

Desde una perspectiva de política pública, un bajo rendimiento académico puede implicar que el alumno está recibiendo una formación académica de baja calidad o deficiente. Por ello, es importante analizar la situación en la que se encuentran las y los alumnos con referencia a su rendimiento académico (Gordillo, 2013).

Dentro del ámbito educativo, dentro de las aulas de clase, existe una diversidad de jóvenes, mismos que poseen habilidades y capacidades muy diversas, por lo que, el docente se enfrenta a un panorama complejo al momento de realizar sus planeaciones de clase, y en específico dentro de las Instituciones de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, se suma la problemática de grupos con número elevado de estudiantes, lo cual desafía constantemente a los docentes.

Dentro de la diversidad que puede presentarse en los grupos existe un porcentaje de estudiantes con bajo desempeño académico, para los cuales es necesario proporcionar actividades que les permitan desarrollar sus capacidades y motivarlos para un mejor desempeño, esto sin aislarlos del resto de la clase. El papel del docente, en estos casos, será conocer los factores que inciden en el bajo desempeño de sus estudiantes, para poder actuar, fortaleciendo la educación integral y fortaleciendo el proceso de enseñanza aprendizaje.

En este trabajo se dan a conocer los principales factores que conllevan al bajo desempeño escolar, además de plantear una estrategia de evaluación que

facilite conocer los factores que determinan el bajo rendimiento, para a corto plazo, formular estrategias para atender dicha problemática presente tanto en el ámbito de educación media superior como en la educación superior.

14.1 INTRODUCCIÓN

Desde una perspectiva de política pública, un bajo rendimiento académico puede implicar que el alumno está recibiendo una formación académica de baja calidad o deficiente. Por ello, es importante analizar la situación en la que se encuentran las y los alumnos con referencia a su rendimiento académico (Gordillo, 2013).

En el ámbito educativo una de las principales preocupaciones es mejorar el rendimiento escolar de los alumnos, esto incluye a todos los niveles: desde preescolar hasta educación superior.

Dicha preocupación lleva a la búsqueda de diversas alternativas, sin embargo en ocasiones no se considera la evaluación, que debe ser el primer paso para proponer opciones de mejora, ya que a través de ésta se pueden identificar los factores y necesidades que inciden en el rendimiento del alumno de educación superior, y así una vez identificadas, será posible generar un cambio para la mejora, que incluya formas de trabajo diferentes, uso de materiales, y una planeación que atienda los diversos factores que juegan un papel central en un buen desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje.

Por lo tanto, el primer paso, para comenzar a actuar para fortalecer el proceso educativo, no es comenzar a actuar, sino conocer el panorama, para asegurar el éxito de las estrategias que se empleen, enfocándose en el principal actor del proceso de enseñanza-aprendizaje; el alumno.

Es necesario integrar al estudiante en este proceso de mejoras educativas, pues creará un sentido de pertenencia con su institución y esto conllevará una motivación para el estudiante, lo cual, puede llevar a un compromiso tanto personal, como con su profesor, al percatarse que sus opiniones y necesidades son tomadas en cuenta por sus docentes, compañeros y familiares.

Y al término de la evaluación, las acciones que decidan emplearse deberán ser con la finalidad de un mayor aprovechamiento de los jóvenes y fortaleciendo sus estrategias de estudio para incrementar el desempeño académico.

14.2 MARCO TEÓRICO

14.2.1 Definición

El rendimiento académico es un fenómeno multifocal. Edel (2003) explica que el rendimiento académico debe centralizarse en el esfuerzo y la habilidad del estudiante. Sin embargo, la importancia de éste radica en cómo se relaciona con otras variables. Por ejemplo: calificaciones, niveles de inteligencia e incluso con niveles socioeconómicos y socioculturales.

Tejedor (2003) define al rendimiento como inmediato si éste se relaciona con las calificaciones que logran los alumnos a través de su carrera profesional hasta obtener un título.

Por otro lado Torres y Rodríguez (2006) señalan que el rendimiento académico consiste en alcanzar un nivel de conocimientos que se evidencie en un área o materia, confrontado con su edad y nivel académico o con la norma.

Vicente (2000) por su parte, demuestra que las propiedades psicométricas de las calificaciones escolares son un instrumento eficaz y eficiente para ser ocupadas como medición del rendimiento académico.

Es importante mencionar, que el rendimiento académico se vincula con resultados palpables, que evidencien de cierta forma que la o el estudiante tienen como referencia ese conocimiento adquirido, finalmente lo que interesa a un empleador durante los procesos de selección es la demostración de ese conocimiento a través de notas o calificaciones de los estudiantes (Ocaña, 2011).

Por lo tanto, Gutiérrez y Montañez (2012) proponen que el rendimiento académico sea el reflejo de la obtención de conocimientos que adquiere un alumno o alumna de un grado educativo a través de la institución educativa, este nivel cognitivo que la escuela otorga al estudiante puede ser expresado mediante una calificación.

14.2.2 Factores Asociados al Bajo Rendimiento

A continuación, se explican los factores considerados para este trabajo, como influyentes en el rendimiento académico de estudiantes de nivel medio superior y superior.

a) *Ámbito Personal:*

El autoconcepto y la autoestima influyen en todos los aspectos de la vida, en las relaciones con los demás, en la confianza en sí mismo, en diversas decisiones, como es lo relacionado a estudios, en los éxitos y fracasos. Así mismo como lo importante en educación no sólo es transmitir conocimientos, sino desarrollar todos los aspectos de la personalidad para conseguir la perfección del alumno.

En las conclusiones de su trabajo, Vargas (2002) afirmó que una personalidad negativa afecta directamente en el rendimiento académico reflejado en un promedio de calificaciones más bajo y una tasa mayor de deserción escolar.

b) Ámbito Escolar:

Asimismo deben ser considerados como factores del rendimiento académico, las concepciones de aprendizaje de los sujetos, capacidades, métodos de enseñanza, clima de clase, etc.

La institución escolar (con todas sus dimensiones: profesores, currículum, etcétera) generalmente no es considerada como un factor directo en el rendimiento escolar de los alumnos. Sin embargo es notable la mención de casos donde un alumno, que al cambiar de institución escolar, modifica sustancialmente su rendimiento escolar. Con esto se puede considerar a la institución educativa como agente activo del rendimiento escolar.

Vargas (2002) nos menciona estudios de sociología de los años sesenta que lograron desviar la atención del alumno a la institución escolar como “copartícipe de la responsabilidad en el éxito y fracaso de los alumnos”. Así mismo señala que un buen índice que indica éxito en este ámbito es la retención de los estudiantes.

c) Clima en el aula:

Entendiéndose por Clima en el aula al ambiente que se genera en la interacción de los participantes del proceso enseñanza-aprendizaje, interacción alumno-alumno, alumno-maestro, entre otras; y que depende del espacio, recursos, y el contexto en general.

El rendimiento de los alumnos, su proceso de integración a través de la comunicación, su formación para el trabajo, así como el análisis de roles, es un proceso que se va logrando y que recae principalmente en el docente pues es quien elabora los medios y momentos para alcanzar la disposición de los jóvenes.

d) Habilidades de estudio

Otra de las variables comúnmente asociadas con el desempeño académico se encuentra en las habilidades de estudio. Esta relación goza de un apoyo considerable en investigación que sugiere el valor explicativo que éstas tienen sobre el éxito o fracaso escolar y en la caracterización de estudiantes con alto y bajo rendimiento (Caso, 2010).

La organización y concentración en el estudio, la capacidad para relacionar nuevos conocimientos con los existentes, la comprensión lectora y la capacidad

para autorregular el aprendizaje son habilidades que la literatura ha asociado con el rendimiento académico de estudiantes (Caso, 2010)

Entre las líneas de investigación desarrolladas en torno a las habilidades de estudio se encuentran aquéllas que comparan a estudiantes con bajo rendimiento escolar, con problemas de aprendizaje, y con dificultades en variables psicosociales, de aquéllos con desempeños aceptables. Los resultados indican que estudiantes con dificultades académicas cuentan con un pobre repertorio de habilidades para el estudio (Proctor et al., 2006) y que las calificaciones pueden explicarse en buena medida por el peso explicativo que aporta el uso de estrategias de aprendizaje (Ruban, 2000).

La autorregulación del aprendizaje, proceso que comúnmente hace referencia a procesos autorregulatorios basados en las estrategias que un estudiante utiliza en la adquisición de nuevos conocimientos, en la forma en que un estudiante organiza, planea y administra de manera intencionada las actividades escolares y el tiempo asignado al estudio, se vincula estrechamente con el rendimiento académico (Caso, 2010).

Al respecto, algunos datos señalan que cuando se ha entrenado específicamente a estudiantes del bachillerato a desplegar habilidades de naturaleza autorregulatoria, sus calificaciones escolares tienden a mejorar, aumentan sus habilidades para la comprensión de lectura, de las matemáticas y de las ciencias, a la vez que mejora su motivación hacia el estudio y se reducen sus niveles de ansiedad y depresión (Caso, 2010).

14.3 PROPUESTA DE TRABAJO

El presente estudio parte de considerar que si el docente identifica factores que propician o afectan el rendimiento escolar del estudiante, entonces le será posible crear condiciones propicias para mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje. Esto conduce a establecer un diagnóstico derivado de la propia opinión del estudiante, acerca de las condiciones que son consideradas como propicias o adversas.

Generalmente los docentes consideramos diversas fuentes para planear nuestras actividades, como pueden ser programas, planes de estudios, supuestos teóricos; en pocas ocasiones preguntamos al estudiante lo que considera que puede estar afectando su aprendizaje y tampoco pensamos en hacer ajustes de acuerdo con las opiniones de los alumnos.

Para identificar las necesidades grupales, y tener un diagnóstico claro y real de cada grupo en educación superior y media superior, se propone una eva-

luación integral del rendimiento académico desde la perspectiva del estudiante, considerando que ésta puede ser una valiosa herramienta para el profesor de cualquier área o asignatura a manera de diagnóstico, y de esta forma realizar ajustes a nuestro plan de trabajo.

Pues, realizar una evaluación permite detectar las fortalezas y debilidades de los estudiantes respecto de los diversos factores que inciden en el rendimiento escolar. Siendo una aportación importante, ya que, brinda al docente información a fin de que éste actúe en consecuencia y modifique sus estrategias de enseñanza-aprendizaje. Es una oportunidad de realizar un diagnóstico “ecléctico” que permita al docente proponer acciones de mejora.

A continuación, se proponen una serie de instrumentos que se pueden emplear para los fines propuestos, explicando a grandes rasgos cada una de las pruebas **Escala de Integración y Adaptación Escolar** (Méndez, 2003). Se conforma por

trece reactivos con cinco opciones de respuesta tipo Likert. El instrumento pretende evaluar aspectos inherentes al proceso de integración y adaptación de un estudiante a la comunidad escolar. Ejemplos: “me siento orgulloso de pertenecer a esta escuela”, “Conozco los servicios y apoyos que me ofrece mi escuela”. Las cinco opciones de respuesta tipo Likert con que cuenta cada reactivo se califican de la siguiente forma: totalmente = 5, casi totalmente = 4, más o menos = 3, un poco = 2, nada = 1. Una calificación alta en la escala sugiere un nivel alto de sentido de pertenencia a la escuela. La escala presenta un índice de consistencia interna = .85

Inventario de Autoconocimiento y Establecimiento de Metas (Osorno, Crespo, Arjona & Romero, 2003). Se conforma por 16 reactivos que evalúan dimensiones del proceso mediante el cual un individuo aprende a planear y proyectar sus metas mediante el esclarecimiento de sus capacidades y limitaciones cognitivas, afectivas y conductuales. Ejemplos: “Antes de plantear una meta analizo los obstáculos que se me puedan presentar y la forma de enfrentarlos”, “Me quedan claros los pasos que tengo que seguir para alcanzar las metas que me he propuesto”. Se responde a los reactivos con base a una escala de respuesta tipo Likert de cinco opciones (totalmente de acuerdo, parcialmente de acuerdo, indeciso, parcialmente en desacuerdo y totalmente en desacuerdo) calificando con 5 a siempre y 1 a nunca cuando el reactivo implique una expresión positiva del constructo y con 1 a siempre y 5 a nunca cuando la expresión sea negativa. Por lo tanto, a mayor puntaje registrado en el inventario, mayor capacidad en un individuo para planear y proyectar metas. El inventario presenta un índice de confiabilidad de =.81

Prueba de Autoestima para Adolescentes (Caso, 2000). Escala dirigida a adolescentes mexicanos conformada por 20 reactivos con cinco opciones de respuesta tipo Likert con un índice de confiabilidad alpha =.88. Permite evaluar al conjunto de juicios valorativos que un individuo hace de sí mismo con respecto a su desempeño, capacidades y atributos. Ejemplos: “Me gusta la forma como me veo”, “Soy muy lento para realizar mi trabajo escolar”. Los reactivos cuentan con cinco opciones de respuesta (siempre, usualmente, algunas veces, rara vez, nunca) y se califican con 5 las respuestas que impliquen expresiones relacionadas con una alta autoestima y con 1 las que impliquen baja autoestima. Una calificación alta en la escala, representa una mayor autoestima.

Cuestionario de Actividades de Estudio (Sánchez Sosa & Martínez Guerrero, 1993). Inventario dirigido a adolescentes mexicanos que permite evaluar las habilidades intelectuales empleadas en la adquisición de información para lograr un aprendizaje efectivo. Ejemplos: “Cuando estudio, señalo en el libro las ideas o conceptos más importantes (subrayo, anoto al margen, encierro párrafos, etc.)”, “Siento que hay muchas cosas que me distraen en el lugar donde estudio”. Los reactivos se apoyan en una escala tipo Likert con seis niveles de respuesta (siempre o casi siempre, muchas veces, poco más de la mitad de las veces, poco menos de la mitad de las veces, pocas veces, nunca o casi nunca) calificando con 6 a siempre o casi siempre y con 1 a nunca o casi nunca cuando el reactivo implique una expresión positiva del constructo y con 1 a siempre o casi siempre y 6 a nunca o casi nunca cuando la expresión sea negativa. Un puntaje alto en el cuestionario representa en el individuo la existencia de habilidades, actividades y situaciones personales que favorecen el estudio. Se utilizó una adaptación conformada por 47 reactivos (Caso, 2007). El inventario presenta un índice de consistencia interna de = .91

Escala MEDMAR. Es una escala que consta de 59 reactivos de tipo likert. La cual, además solicita datos sociodemográficos como: sexo, edad, existencia de beca, número de hijos en su familia, promedio. Este instrumento abarca indicadores familiares, escolares, de personalidad y perfil escolar. Su estructura permite identificar de manera clara los reactivos que son reportados por el alumno con déficit, es decir, en los que el alumno muestra inconformidad o desacuerdo (Medina, 2008).

Historial académico. Consiste en consultar las calificaciones de cada estudiante a fin de determinar su rendimiento académico mediante el promedio de calificaciones escolares acumulado al concluir el año escolar. Las calificaciones escolares representan la manera más comúnmente utilizada para evaluar el

grado de cumplimiento de los objetivos de aprendizaje dentro del salón de clases (Lambating & Allen, 2002).

Por lo anterior, la propuesta del presente trabajo consiste en integrar una batería de pruebas completa, que nos brinde información relevante y en función de ello, la segunda fase, será capacitar a los docentes que se desempeñan como tutores especialmente, para que se aplique la batería a la totalidad de la población educativa del plantel, seguido del proceso de la información obtenida, integrando bases de datos y realizar los análisis estadísticos correspondientes, lo cual permitirá obtener los resultados y comenzar a trabajar las problemáticas detectadas.

14.4 CONCLUSIONES

Realizar evaluaciones mediante diversos instrumentos, como los que se proponean anteriormente, permitirá detectar tanto la fortalezas como las debilidades de los jóvenes de educación media y superior, respecto a los diversos factores que intervienen en su rendimiento escolar.

Además de ser evaluaciones “breves”, pues abarcarán un promedio de 90 minutos aproximadamente por grupo, resultan ser de gran utilidad, pues, aportarán información al docente para que modifique y/o fortalezca sus estrategias de enseñanza-aprendizaje, además de permitir que el estudiante de a conocer sus opiniones, creando en ellos, un sentido de pertenencia tanto como con la institución como con los profesores y que observen que son tomados en cuenta, para mejorar el contexto educativo en el cual están inmersos.

Considerando que para poder actuar, se necesita contar con información fidedigna de la problemática, pues asegurará que las medidas que se consideren necesarias emplear para la problemática expuesta, brinden resultados positivos, tanto para los alumnos como para profesores, y padres de familia.

Se propone comenzar a trabajar sobre éstas estrategias durante la educación media superior pues diversos estudios demuestra que los estudiantes que llevan una buena trayectoria de desempeño académico durante el nivel medio superior, la mantienen durante su estancia en el nivel profesional, y esto también se asocia al hecho de tener el deseo de seguir preparándose, lo que en esta era del conocimiento es una imperiosa necesidad. Con lo cual, se estará esperando contribuir al disminuir los índices de deserción a nivel medio superior e incrementando el porcentaje de estudiantes que ingresan a estudiar una licenciatura.

El beneficio que esta propuesta aportaría sería conocer los verdaderos motivos que están ligados a la deserción en la institución en la cual estemos inmersos, y trabajar en conjunto para contrarrestar las dificultades permitiendo la integración óptima de los jóvenes con un rendimiento inferior al promedio, lo cual, se reflejará en una integración grupal óptima y con mejores resultados académicos, además de canalizar de ser necesario, con las autoridades correspondientes para atender las dificultades que se presenten ajenas al ámbito educativo, permitiendo una educación integral.

REFERENCIAS

- CASO Niebla, J., Hernandez, L. (2010). "Modelo Explicativo del bajo rendimiento escolar: un estudio con adolescentes mexicanos". *Revista Iberoamericana de Evaluacion Educativa 2010*. Vol. 3 No.2
- CASO, J. (2000). *Validación de un instrumento de autoestima para niños y adolescentes*. Tesis de Maestría. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- EDEL, R. (2003). *El Rendimiento Académico: Concepto, Investigación y Desarrollo*. Recuperado el día 13 abril del 2013 de http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n2/Res_Edel.html
- GORDILLO, E., Martínez, J., Valles, H. (2013). "Rendimiento académico en escuelas de nivel medio superior." *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*. No. 6
- GUTIÉRREZ, S., Montañez, G.S. (2012). *Ánalisis teórico sobre el concepto de rendimiento académico escolar y la influencia de factores socioculturales*. Recuperado el día 20 de junio de 2014 de http://www.ride.org.mx/docs/publicaciones/09/practica_educativa/Sandra_Gutierrez_Olveraloria_Silvana_Montanez_Moya.pdf
- LAMBATING, J. & Allen, J. D. (2002). "How the multiple functions of grades influence their validity and value as measures of academic achievement". Ponencia presentada en: *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. New Orleans, Abril 1-5.
- MEDINA, L.; Martell, F. (2008). "Evaluación Integral del rendimiento escolar en educación superior. Instrumentos de evaluación". *1º Reunión Internacional de Evaluación en Educación Media Superior y Superior*. Veracruz, México.
- MÉNDEZ, R. (2003). *Curso de Integración y adaptación escolar. Manual del Alumno*. México: Dirección General de Orientación y Servicios Educativos, UNAM.

- MONTERO Rojas, E., Villalobos Palma, J. y Valverde Bermúdez, A. (2007). *Factores institucionales, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos asociados al rendimiento académico en la Universidad de Costa Rica: Un análisis multínivel*. RELIEVE, v. 13, n. 2, p. 215-234. www.uv.es/RELIEVE/v13n2/RELIEVEv13n2_5.htm
- OCAÑA, Y. (2011). *Variables académicas que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios*. Recuperado el día 20 de junio de 2014 de http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/publicaciones/inv_educativa/2011_n27/a11v15n27.pdf
- OSORNO, G.P., Crespo, C., Arjona, S. & Romero, P. (2003). Taller Proyecto de Vida. Manual del Alumno. México: Dirección General de Orientación y Servicios Educativos, UNAM.
- PROCTOR, B., Hurst, A., Prevant, F., Petscher, Y. & Adams, K. (2006). *Study skills profiles of normal achieving and academically struggling college students*. Journal of College Student Development, 47(1), 37-51.
- RUBAN, L. M. (2000). *Patterns of self-regulated learning and academic achievement among university students with and without learning disabilities*. Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences, 61(4-A), 1296.
- SÁNCHEZ-SOSA, J. J. & Martínez-Guerrero, J. I. (1993). *Cuestionario de Actividades de Estudio (C.A.E.)*. México: Coordinación de Programas Académicos de Enseñanza Media Superior.
- TEJEDOR, F.J. (2003). *Poder explicativo de algunos determinantes del rendimiento en los estudios universitarios*. Recuperado el día 20 de junio de 2014 de <http://reforma.fen.uchile.cl/Papers/Poder%20explicativo%20de%20los%20determinantes%20del%20rendimiento%20en%20los%20estudios%20universitarios%20-%20Tejedor.pdf>
- TORRES, L.E., Rodríguez, N.Y. (2006). *Rendimiento académico y contexto familiar en estudiantes universitarios*. Recuperado el día 20 de junio de 2014 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29211204>
- VARGAS, J. (2002). Factores Diferenciales del Rendimiento Académico en Educación Superior. D.F., México: Tesis doctoral presentada en la Universidad Anáhuac México Norte en la Facultad de Educación.
- VICENTE, I. (2000). *Ánalisis de las calificaciones escolares como criterio de rendimiento académico*. Recuperado el día 20 de junio de 2014 de <http://campus.usal.es/~inico/investigacion/jornadas/jornada2/comun/c17.html>

15 ADECUACIONES CURRICULARES PARA ESTUDIANTES SOBRESALIENTES

Leticia Sesento García

leticiasesentogarcia@yahoo.com.mx

Nallely Guadalupe Cortes Arcos

nallely.tep@gmail.com

Colegio Primitivo Y Nacional de San Nicolás de Hidalgo,
Michoacán; México.

Área temática: Educación superior, vulnerabilidad
y educación inclusiva

RESUMEN

Dentro de las aulas de clase existen alumnos “promedio”, de “bajo desempeño” y “sobresalientes”, debido a ello, el docente constantemente debe realizar adecuaciones curriculares, para lo cual, debe tomar en cuenta intereses, habilidades y motivación de los estudiantes, con el objetivo de impactar significativamente en su aprendizaje.

Uno de los objetivos de la enseñanza es incrementar la capacidad intelectual del alumno, por lo cual, al detectar que avanza a un ritmo más rápido, es importante apoyarlos como docentes, a desarrollar y potenciar sus habilidades, además de orientarlos hacia el crecimiento, para de esta manera, maximizar su potencial.

Lo anterior, sin excluirlos del grupo de clase, pues el trabajo con este grupo de jóvenes no debe limitarse a asignar tareas “normales” a la mayoría de los alumnos y tareas diferentes a los estudiantes adelantados, porque, esto traerá dificultades como conflictos personales con sus compañeros. Además de que hará sentir al estudiante sobresaliente diferente a sus compañeros.

Debe tenerse siempre presente que todos los estudiantes necesitan la guía, apoyo y capacidad del docente, sólo se difiere en cómo lo necesitan, reflexionar en esto, nos ayudará a desempeñarnos cada vez mejor.

En este trabajo se aborda la temática de los estudiantes sobresalientes, cómo identificarlos, cómo trabajar con ellos dentro del aula, y algunos errores que comúnmente se cometan en el ambiente de clase.

15.1 INTRODUCCIÓN

La Política Educativa Nacional se inscribe en los principios de igualdad y equidad y en la aspiración por consolidar un sistema educativo que contemple las necesidades educativas de todos los alumnos y las alumnas que asisten a la escuela. Para lograr estos fines, tiene como propósitos centrales, en el marco de atención a la diversidad: “Abatir la marginación y el rezago que enfrentan los grupos sociales vulnerables para proveer igualdad en las oportunidades que les permitan desarrollarse con independencia y plenitud” y “Ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad”.

Por ello, la educación media superior y superior, debe estar consciente de la diversidad de estudiantes con los que labora día con día, y desarrollar estrategias para el buen desempeño de la totalidad de la población estudiantil, y permitir que aquellos jóvenes con capacidades sobresalientes desarrollen óptimamente su potencial, mediante una metodología de trabajo diversificada y pertinente.

Primeramente, identificando a los jóvenes con capacidades y aptitudes sobresalientes, seguido de una planeación educativa que fomente el desarrollo de estos jóvenes, evitando la exclusión y fomentando la participación y colaboración grupal. Y favoreciendo el clima de clase para un desarrollo integral del total de los estudiantes del grupo, fomentando un proceso de enseñanza-aprendizaje abierto a las necesidades que demande el grupo de clase.

15.2 MARCO TEÓRICO

Los niños y jóvenes con aptitudes intelectuales sobresalientes constituyen un recurso valioso, en tanto enriquecen el capital humano, que es necesario a la sociedad para poder competir en las sociedades del conocimiento (Aguilera, 2008).

Según Alonso (2006), el potencial que poseen convierte a los sobresalientes en un recurso humano valioso y hace necesario que dentro de los sistemas educativos, y las escuelas, se desarrollen acciones orientadas a proporcionar una respuesta educativa que promueva el pleno desarrollo, aprendizaje y participación, de estos escolares.

Sin embargo, en México aún es escasa la investigación acerca de las aptitudes sobresalientes y aún más aquella orientada a establecer los criterios que resultan válidos para la identificación de estudiantes con aptitudes intelectuales sobresalientes. Esto es particularmente notorio en el nivel medio superior, ya que en el país prácticamente no existen programas y estudios dirigidos a los estudiantes de estas características.

Es tan escasa la investigación en ésta área que el simple hecho de definir a los estudiantes sobresalientes resulta una problemática debido a que no existe una única y verdadera definición de estudiante sobresaliente, pues se le relaciona con diversos factores; como lo son; social, escolar, cultural y temporal.

Las definiciones relacionadas al presente trabajo son:

Manifestación de la capacidad intelectual, relacionándola con un CI elevado, utilizando como principal instrumento de detección la aplicación de pruebas psicométricas.

Jiménez (1997), define sobresaliente como persona cuyas potencialidades en artes aplicadas, escritura o liderazgo social, pueden ser conscientemente reconocidas por sus ejecuciones.

15.2.1 ¿Por qué debemos identificar a los alumnos sobresalientes?

Si bien, algunos teóricos de la educación se oponen a que se establezcan procedimientos de identificación y niegan la necesidad de una intervención educativa especial. También existen, los defensores de la educación de los alumnos sobresalientes quienes argumentan que se debe de identificar a este tipo de alumnos de forma que se puedan conseguir las modificaciones apropiadas en el currículum y la instrucción, y que se guíe a cada alumno hacia el desarrollo más completo de su potencial de logro excepcional y, a lo largo, aporten su contribución a la sociedad (Renzulli et al, 2001).

15.2.2 ¿Cómo identificarlos? Características

Existen múltiples posturas que definen la identidad de las alumnas y alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes. Para iniciar, se retoma la de Ellen Winner, quien distingue tres características principales: temprana madurez, deseo irreprimible por aprender y alta capacidad para relacionar cosas y emociones entre sí.

1^a. **Muestran una temprana madurez.** Algunas de sus capacidades se desarrollan muy pronto, por lo que están “muy adelantados para su edad”, es decir, que aprenden de forma más rápida y fácil. Siguen un “guion propio”, aprenden a su manera o bajo su propio estilo de aprendizaje. Crean sus propias reglas y desarrollan estrategias creativas al resolver problemas o situaciones en torno a temas de su interés.

De ahí, la importancia de promover actividades, juegos o ejercicios

para favorecer su desarrollo para que puedan llegar a niveles de creatividad que transformen un campo o área del conocimiento humano.

2^a. ***Muestran un deseo irreprimible por aprender.*** Es característico de estos jóvenes, manifestar una motivación intrínseca, un interés obsesivo por el aprendizaje, una alta capacidad de concentración y el deseo de dominar un tema de su interés. Les agrada o les “apasiona” ser expertos o expertas en la materia. Llegan a estados vivenciales óptimos en los que se concentran intensamente en aprendizajes sobre temas de su interés y se desconectan u olvidan de todo lo que está a su alrededor.

3^a. ***Muestran alta capacidad para relacionar cosas y emociones entre sí.*** Cuentan con una gran capacidad para experimentar y jugar con sus ideas y conocimientos y encuentran nuevas formas de relacionarlas, de organizarlas y de darles forma, además de que todo lo que emprenden lo realizan con gusto. Disfrutan al resolver los retos que se les presentan; hacen pruebas, experimentan, ensayan y son persistentes en solucionar y no volver a cometer ningún “error” que identifiquen o que les sea marcado.

Para esta población, aprender es un placer; son curiosos y curiosas, pues quieren saberlo todo: conocer cómo funciona una máquina o los aparatos a su disposición, hacer pruebas, armar y desarmar objetos, preguntar o cuestionar el porqué de las cosas y de los hechos sociales e históricos, de la injusticia o de las desigualdades sociales o sobre el origen del universo, de las estrellas o de los planetas e incluso se hacen cuestionamientos filosóficos (por ejemplo: “hacia donde avanzará la humanidad”). Esta curiosidad es una motivación para crear, investigar y experimentar, es una fuente inagotable de interés y enriquecimiento de sus vidas.

Otros autores, afirman, que los estudiantes intelectualmente sobresalientes se caracterizan por poseer procesos de análisis efectivos y síntesis de la información, alta capacidad de memoria, flexibilidad para categorizar y representar problemas, facilidad para transferir aprendizajes, elevada creatividad y uso efectivo de estrategias de aprendizaje (Sastre, 2011; Valadez y Ávalos, 2010).

En sí, existen diversas posturas para identificar a estudiantes sobresalientes, por ello, a continuación se presentan las principales características que se identifican en estos jóvenes.

Adquisición y retención rápida.	Habilidad para sintetizar u organizar cosas o conceptos.	Cuestionamiento de las reglas o métodos de enseñanza.
Actitud activa para investigar y opinar.	Capacidad para abstraer, analizar, deducir, comparar.	Pueden mostrarse dominantes o indiferentes.
Curiosidad intelectual.	Obstinación en ideas propias o tareas atractivas.	Elaboración de criterios propios e organización.
Impaciencia con los otros.	Opinión argumentativa.	Riqueza de vocabulario.
Buena expresión oral.	Suelen aburrirse en el salón de clase, rechazo a la escuela.	Contrariedad ante las interrupciones.
Gran información en temas complejos para su edad.	Realización de preguntas constantes o provocativas.	Inconformismo
Imaginación y creatividad, gusto por experimentar cosas nuevas, originalidad.	Pueden rechazar las explicaciones que se les dan, cuestionan lo convencional.	Mala asunción de la crítica o el rechazo.
Possible utilización del lenguaje para exhibirse.	Concentración profunda, atención duradera en áreas de su interés.	Desacato ante la injusticia.
Independencia, por lo que prefiere el trabajo individual.	Desatención a cuestiones impuestas (horarios, tareas, equipos).	Falta de esfuerzo.
Humor corrosivo para descalificar u ofender.	Possible rechazo a padres, profesores, compañeros.	Aprenden antes porque son más rápidos.
Muestran capacidad de liderazgo y saben ejercerlo con decisión.	Gustan de la lectura.	Muestran pensamiento divergente.
Pueden ser innovadores.	Pueden intentar dominar a los demás o aislarse de compromisos grupales.	Corren peligro de divagar por ramificar demasiado sus pensamientos.
Posibles deficiencias en el uso del código escrito.	Sensibilidad, empatía, ansia de justicia, deseo de ser aceptado.	Tenacidad.

Adaptado de Reyzábal María Victoria.

15.2.3 ¿Cómo pueden todos los alumnos aprender y desarrollar sus capacidades?

Para ello, debe enriquecerse a todo el grupo con actividades que propicien experiencias de aprendizaje motivadoras, variando estrategias didácticas y estimulando el interés por la investigación, por conocer y por aprender de manera permanente.

Para enriquecer el aula se destaca el trabajo en equipos, pues se considera como una oportunidad de aprendizaje que se concreta a través de la participación de pequeños grupos de trabajo con un propósito común, en donde la búsqueda de información y la producción tienden a lograr una mejor comprensión o entendimiento compartido de un concepto, problema o situación.

Este mismo trabajo en equipo, como estrategia para fortalecer el aprendizaje, proporciona beneficios a todo el grupo, pues, los alumnos se apoyan y ayudan de manera recíproca para el desarrollo de la actividad. Lo cual, garantiza, en cierto modo, la interacción entre todos los miembros de un equipo en el momento de trabajar juntos, y estimular la actividad metacognitiva; además de favorecer su desarrollo cognitivo y de socialización.

De esta forma, el aprendizaje colaborativo permite que se progrese como grupo y se desarrolle como tal, beneficiando a cada uno de sus integrantes.

Bajo la dinámica de colaboración, el enriquecimiento en el aula requiere que el docente planee y organice actividades, de tal forma que el grupo alterne la realización entre tareas individuales, tareas por equipos y tareas colectivas, con la finalidad de ir construyendo entre todos los conocimientos a partir de sus ideas previas acerca del tema.

Además, las tareas estarán diseñadas para desafiar a los jóvenes, para confrontarlos con lo ya aprendido y con lo nuevo, que resuelvan problemas de la vida real, que empleen una diversidad de fuentes de información, que favorezcan el desarrollo de actividades intelectuales y manuales que los lleven a descubrir verdades científicas y de esta forma acceder a una concepción científica del mundo.

Como menciona Prieto, el enriquecimiento curricular tiene como propósito ofrecer experiencias adicionales y complementarias a lo establecido, que se concretan en los materiales de apoyo curricular como son los libros de texto y los libros del maestro, los cuales han sido convencionalmente planeados, según las necesidades, intereses y capacidades de los alumnos y alumnas, lo que implica un trabajo de mayor calidad y con niveles de análisis más elevados que los contenidos y temáticas comúnmente abordados en el grupo en general.

El enriquecimiento curricular en el aula, involucra la práctica docente en dos cuestiones sustantivas: el ambiente de trabajo y la organización del trabajo

docente. El ambiente de trabajo y su articulación con la organización del trabajo docente implican una mirada del aula como el espacio formativo en donde se favorece el desarrollo de competencias y capacidades.

Considerar estos planteamientos tiene la intención de trascender el modelo tradicional establecido en el aula y avanzar hacia la idea de un espacio áulico diverso y dinámico, que genera procesos participativos, críticos y reflexivos para favorecer su transformación paulatina.

Al mismo tiempo, tanto el ambiente de trabajo como la organización del trabajo docente visualizan al aula como un espacio que alberga a un grupo flexible. Es decir, en el aula se visualiza la posibilidad de formar grupos flexibles porque en ella se hacen presentes:

Niveles de competencia similares en ciertas áreas o por intereses y habilidades específicas en un área concreta, de tal manera que puede haber estudiantes de distintas edades, pero con un interés o nivel de competencia semejantes.

Posibilidad de organización de grupos en función de las asignaturas del currículum y/o por temáticas concretas, las cuales pueden ser coordinadas por alumnos o alumnas con capacidades y aptitudes sobresalientes.

Formación de grupos en donde se aborden contenidos a nivel de capacidad del alumnado, conformando una gradación de niveles de aprendizaje en una determinada área.

El docente cuyo referente es el enriquecimiento curricular despliega una forma de enseñanza en las que transforma las estructuras rígidas de comunicación e intercambios verticales, en relaciones más horizontales. Con ello, crea un ambiente y organización de trabajo que potencializan la confianza y el gusto de aprender, de ser y de estar.

15.2.4 El docente; un papel importante para el desarrollo de estudiantes con capacidades y aptitudes sobresalientes.

La atención educativa de este alumnado en el aula no requiere de un profesorado específico (Artiles, 2003). Tan solo es necesario una formación suficiente para proporcionar el conocimiento de las necesidades y características del alumnado con altas capacidades, especialmente, la metodología más adecuada para estimularlos.

Por ello, se puede decir que el alumnado de altas capacidades no necesita profesorado con altas capacidades.

Pero, si se requiere que dicho profesorado se adapte al reto continuo que supone una educación diversa. En ocasiones, podrá sentirse en inferioridad de condiciones ante temas que le plantea el alumno o alumna y no domina, debiendo

afrontarlo mediante el dialogo, la comunicación, la implicación del alumnado con altas capacidades y con la ayuda de otros compañeros.

Por este motivo, es necesario que los profesores de los alumnos sobresalientes sean muy flexibles, que presenten una organización del aula dinámica y creativa y de la que podrá beneficiarse toda la clase. Aceptar, comprender y estimular la diversidad existente entre sus alumnos, es el camino adecuado para que el alumno o alumna con capacidades y aptitudes sobresalientes sea tomado en cuenta.

Distintos autores han destacado algunas de las conductas del profesorado que propician una respuesta más adecuada a los estudiantes sobresalientes (Prieto y García 1999) como son las siguientes:

- a. Proporciona un clima en el aula que promueve la autoestima y ofrece el ambiente adecuado para que se puedan tomar riesgos creativos y cognitivos. Propicia y estimula la curiosidad, la intuición y la creatividad dentro y fuera del aula. Respeta las preguntas inusuales, acepta las ideas fantásticas y poco frecuentes, es tolerante con los errores por disparatados que éstos parezcan, ánima al alumnado a escribir o dibujar sus ideas, acepta la tendencia a adoptar una perspectiva diferente.
- b. Permite utilizar a sus alumnos y alumnas su propio estilo de trabajo. En la medida que fuera necesario, modifica su programación de aula para adaptarla a los intereses de su alumnado. Es flexible en la organización de su trabajo y en su relación con el alumnado.
- c. Manifiesta cierta apertura hacia sus alumnos compartiendo información y sentimientos, comprometiendo e implicando a estos en la toma de decisiones o en la solución de problemas, por la disposición a ser corregido, cuando sus respuestas o su organización no funcionan a criterio del alumnado. El profesorado abierto a ideas y experiencias nuevas amplía de forma progresiva el horizonte de los intereses del sujeto al que ayuda.
- d. Proporciona al alumnado distintas formas de aprender, de forma que tenga la oportunidad de encontrar distintas soluciones a un problema, diferentes formas o caminos de categorizar los objetos o los diversos puntos de vista o perspectivas en una discusión. Proporciona materiales que desarrollen la fantasía y la imaginación.
- e. Enseña con entusiasmo, con sentido del humor y no es autoritario. Domina en profundidad el área o materia curricular de la que es especialista.
- f. Planifica de forma diferenciada el trabajo de sus alumnos según sus necesidades individuales.

Con el alumnado que presenta altas capacidades, guía su aprendizaje, le proporciona mucha autonomía en su trabajo y utiliza diversidad de materiales para que investigue y desarrolle proyectos personales en función de sus intereses, manejando programas y provisiones educativas para este alumnado.

En resumen, la función del profesor, consiste en crear a través de su tacto pedagógico un entorno de aprendizaje seguro y estimulante, y ayudar a los alumnos a alcanzar un equilibrio entre las actividades, el docente será entonces, un facilitador y no un proveedor de información, deberá tener el deseo de enseñar a los alumnos.

15.3 PROPUESTA DE TRABAJO

Dentro del ámbito educativo, se debe de llevar a cabo un proceso para lograr la incorporación de la diversidad de estudiantes, generando un clima de clase apropiado.

Por ello, lo primero que se debe realizar es identificar a aquellos estudiantes con capacidades superiores, lo cual puede llevarse a cabo mediante instrumentos estandarizados para medir el coeficiente intelectual o mediante las nominaciones de sus compañeros u observación de los docentes.

Seguido de ello, debe estructurarse un plan de trabajo en el cual, no se excluya a estos estudiantes del grupo, sino integrarlos, para desarrollar su potencial y permitir que el resto del grupo desarrolle diversas habilidades y realicen diversas actividades para corroborar su aprendizaje.

A continuación, se muestran sugerencias de cómo se pueden llevar a cabo las sesiones de clase integrando a todos los estudiantes, favoreciendo su aprendizaje y potenciando sus habilidades.

- El profesor debe planificar actividades variadas para los mismos contenidos.
- Durante la sesión, pedir a los estudiantes actividades con diversos niveles de complejidad, por ejemplo, las más sencillas son las orientadas a identificar o reproducir contenidos (definir, explicar); las de dificultad media se enfocan en la aplicación de contenidos (resolución de problemas, para qué utilizarlo); y las tareas con mayor grado de dificultad son aquellas que ameritan relacionar contenidos (comparar, interpretar, relacionar).
- Deben planificarse equitativamente actividades tanto grupales, como en parejas e individuales.
- Permitir la creatividad en las tareas académicas.
- Jugar con los tiempos de ejecución de tareas.

Es importante considerar, que la cuestión principal en la educación del alumno sobresaliente, reside en si es capaz intelectual y académicamente de aprender a una velocidad mayor y con mayor profundidad que sus compañeros, y si está adecuadamente motivado para hacerlo debe tener tal posibilidad.

15.4 CONCLUSIONES

Los estudiantes sobresalientes, como todos los alumnos, necesitan experiencias de aprendizaje diseñadas a su medida. Cuando los docentes no perciben esa necesidad, pueden proponerles metas de aprendizaje demasiado bajas o que no tiendan al desarrollo de nuevas destrezas.

Entonces, aunque estos alumnos obtengan buenos resultados, tal vez no lleguen a desarrollar el equilibrio deseable entre chocar contra las paredes y escalarlas. Los estudiantes adelantados comparten con los demás la necesidad de que los docentes los ayuden a fijar metas elevadas, a elaborar planes para alcanzarlas y a tolerar las frustraciones.

Es necesario, además, resaltar que para lograr un mejor trabajo en las aulas, es importante ofrecer referentes técnico-metodológicos a los docentes, directivos y personal de apoyo pedagógico respecto a las estrategias diversificadas para la atención de los alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes.

Además de proporcionar orientación a los padres de familia o tutores, para que en colaboración con la escuela se determine una respuesta coordinada y acorde con las necesidades personales, escolares, sociales y familiares del alumnado con capacidades y aptitudes sobresalientes.

REFERENCIAS

- AGUILERA, V. (2008). *Alumnos con sobredotación intelectual: los grandes olvidados*. REVISTA Digital Internacional Humanidades-Ciencia de la Educación, 4. Recuperado de <http://www.doces.es/articulos/ver>
- ALONSO, J. (2006). *Adaptación escolar y Social*. En J. Alonso (Ed.), VI Congreso IBEROAMERICANO de Superdotación, Talento y Creatividad. Argentina: Ideaccion (pp. 184-188).

- ARTILES, C.; Jiménez, J.; Alonso, P.; Guzmán, R.; Vicente, I. Y Álvarez, J. (2003). *Programa para la atención educativa al alumnado con altas capacidades de la Comunidad Autónoma de Canarias. Orientaciones para la detección e identificación del alumnado que presenta altas capacidades y su intervención educativa. Guía para profesionales de la educación*. Consejería de Educación del Gobierno Autónomo de Canarias. Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa. (pp. 86-104)
- JIMÉNEZ, F. (1997). *Educación de los alumnos más dotados*. Revista de Investigaciones Educativas, 15(2), 217-234.
- . — (1998). *Lecturas de Pedagogía Diferencial*. Madrid: Dykinson
- PRIETO, M.; Castejón, J. (2000). *Los superdotados: esos alumnos excepcionales*. Málaga: Aljibe.
- RENZULLI, J. (2001). Escala de Renzulli (SRBCSS). *Escala para la valoración de las características de comportamiento de los estudiantes superiores*. Amaru. Salamanca.
- REYZÁBAL, M. (2011). *Reflexiones en torno al mundo emocional del alumnado sobresaliente*. Conferencia Magistral en el Tercer Encuentro Internacional: “La Educación básica en un contexto inclusivo”. México: Dirección de Educación Especial.
- SECRETARIA de Educación Pública (2007). *Programa sectorial de educación 2007-2012*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SASTRE, S. (2011). “Funcionamiento metacognitivo en niños con altas capacidades”. *Revista de Neurología*, 52(1), 11-18.
- VALADEZ, M. y Ávalos, A. (2010). Atención educativa en alumnos sobresalientes y talentosos en escuelas inclusivas. En J. Giraldo y C. Núñez (Eds.), *Inclusión, talento y equidad en una educación de calidad* (pp. 25-35). Bogotá, Colombia: Buinania.

Capítulo
IX

*Acceso, progreso y
egreso de colectivos
vulnerables en la
universidad*

9.1. INTRODUCCIÓN

El reconocimiento del derecho a la educación y la promoción dentro de las universidades, en un ambiente pluricultural y equitativo, deben ser los pilares que impulsen un plan institucional de sensibilización.

En este sentido, el plan de sensibilización debe iniciarse desde el proceso de transición de la educación media a la universidad con la finalidad de animar, motivar, y presentar oferta universitaria, programas propedéuticos y de acogida a los estudiantes que aspiren a cursar estudios universitarios; esta temática recoge todas aquellas experiencias que desde las IES se promuevan hacia los procesos de accesibilidad, permanencia y egreso dentro de la institución.

9.2. APORTACIONES GENERALES DE ESTA LÍNEA

1 TENDENCIAS EMERGENTES EN LA INVESTIGACIÓN DE LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD VISUAL EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS DE LENGUAS EXTRANJERAS

Veronika de la Cruz Villegas

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

Maricela Zúñiga Rodríguez

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

Silvia Patricia Aquino Zúñiga

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

RESUMEN

La investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras como segunda lengua a estudiantes con discapacidad visual en el nivel superior, conduce al abordaje de una temática que es el foco de los actuales debates académicos en México, sin embargo con poco impacto en la práctica; la Inclusión Educativa.

Dicha exploración tuvo su fundamento en el marco de un trabajo de tesis doctoral que fusionó las temáticas de Inclusión Educativa, Discapacidad Visual y Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas Extranjeras (LE), cuyo objetivo general fue el analizar las prácticas educativas que se llevan a cabo en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras a estudiantes con discapacidad visual en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT). La presente propuesta presenta las tendencias actuales y emergentes en la investigación de las temáticas centrales de este estudio; Inclusión Educativa, Discapacidad Visual y Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas Extranjeras.

El documento se estructura en tres apartados: en un primer momento, el desarrollo histórico y conceptual de la Inclusión Educativa (IE), así como las políticas internacionales y nacionales que le dan soporte a la misma en México y el mundo; además de las experiencias de inclusión en el nivel superior en Europa, América Latina y México. En un segundo momento, se presentan aspectos relacionados con

la temática de la discapacidad y su presencia en las políticas públicas en México. De igual manera, se presenta el contexto de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras a la población seleccionada y las tendencias actuales en la investigación de la dupla Discapacidad Visual-Enseñanza de Lenguas Extranjeras ubicándola específicamente en el nivel superior. Para finalizar, se presenta el resultado de la revisión y el análisis de trabajos de investigación previos sobre las temáticas que se abordan en este trabajo de investigación, haciendo énfasis en las tendencias teóricas, metodológicas y las tendencias emergentes en las temáticas de estudio.

1. INTRODUCCIÓN

La inclusión de las personas con discapacidad al ámbito escolar se entiende desde los principios fundamentales de los derechos humanos. A través de la inclusión educativa (EI), se busca favorecer la ampliación y democratización de las oportunidades de formación en el marco del concepto de aprendizaje a lo largo de la vida y de la educación como un derecho. Al respecto, la UNESCO considera que se debe prestar especial atención a los grupos marginados y vulnerables –personas y grupos que no pueden ejercer su derecho a la educación (entre los que se encuentran las personas con discapacidad)- para procurar desarrollar todo el potencial de cada persona. (UNESCO: 2012).

Con el fin de mejorar y dar oportunidad a más alumnos para su inclusión en la escuela para que puedan desarrollarse en una sociedad justa y equitativa tal como lo plantea el enfoque de la inclusión educativa, en los últimos años las instituciones educativas han venido cambiando su forma de operar en lo concerniente a la educación básica.

Actualmente, la inclusión de las personas con discapacidad en la educación en el nivel superior, y en específico en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT), es una realidad. Las Instituciones de Educación Superior tienen el compromiso y la responsabilidad social de facilitar la incorporación de estas minorías al ámbito profesional, y contribuir, de esta forma a su inclusión laboral como profesionales.

El trabajo que se presenta se enfoca a la identificación de las tendencias actuales en la investigación de la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad visual en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en las universidades mexicana.

1.2 LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN EL CONTEXTO ESCOLAR

El desarrollo histórico de la inclusión educativa señala que el abordaje del tema de la inclusión educativa no es nuevo, lleva más de medio siglo en las mesas de discusión de aquellos apasionados de la educación pero con denominaciones diversas, cada una de ellas respondiendo al momento histórico de su surgimiento. A la par de su evolución se han gestado innumerables políticas, estrategias, métodos y técnicas de apoyo para los alumnos con necesidades específicas, con el único fin de hacer para ellos una sociedad más justa y digna para vivir (Schröder, 2006).

Lo anterior se ejemplifica a través de los tres momentos históricos sugeridos por Parra (2010) a los cuales les denominó: Desde la segregación hasta la educación especial, de la educación especial a la educación integrada y de la educación integradora a la educación inclusiva. De deficientes y anormales a enfermos y discapacitados, estos términos han marcado en desarrollo de la discapacidad en el mundo y por ende el de la IE. Hoy, 50 años después de las primeras experiencias de inclusión, la formas de ver y abordar el tema de la discapacidad en el aula de clases ha cambiado, basta ver la manera en la que los investigadores contemporáneos visualizan a la IE. A continuación se presentan algunas de estas concepciones.

La Inclusión Educativa, es un proceso a través del que se ofrece a todos los niños y niñas, la oportunidad de ser miembros de la clase ordinaria y para aprender de, y con, sus compañeros, dentro del aula independientemente de su capacidad, raza o cualquier otra diferencia (Lago y Marín, 2010). La anterior definición deja entrever la influencia de diversos elementos en el proceso de inclusión, al respecto Bedoya (2008) señala que cuando se habla de Inclusión Educativa, necesariamente hay que remitirse a un concepto de inclusión más amplio.

Moriña, 2004 por su parte, señala que la Educación Inclusiva no tiene que significar lo mismo en un país que en otro; más aún en un mismo país puede existir diferencias entre prácticas de la educación, políticos e investigadores acerca de lo que entienden por estos términos. López-Torrijo (2009) plantea que la inclusión destaca el derecho fundamental de todos a recibir una educación de calidad. Por su parte Moreno (2008) señala que ésta aparece como la forma idónea de acoger a todos los alumnos poniendo especial énfasis en aquellos que tradicionalmente han sufrido alguna forma de exclusión educativa por alguna razón. Desde la mirada del derecho hasta miradas más de tipo pedagógico y social han caracterizado el desarrollo de este concepto el cual ha tenido una amplia aplicabilidad en el nivel básico de educación. Sin embargo, mientras los niveles educativos anteriores al nivel

superior cuentan desde hace ya varios años con políticas y programas de inclusión, siguen presentando carencias en la práctica educativa.

¿Qué ocurre al respecto de la Inclusión Educativa en el nivel superior? Es importante destacar aquí la importancia de los avances obtenidos por algunas instituciones de nivel superior las cuales se han aventurado a la atención de personas con diversas discapacidades. Entre ellas se encuentran la Universidad Autónoma de Barcelona, la Universidad de Valencia, la Universidad Pontificia de Madrid, la Universidad de las Palmas Canarias, la Universidad de Concepción, la Universidad de Buenos Aires y la Universidad de Córdoba.

En México, algunas instituciones de educación superior también se han aventurado a esta experiencia, algunas de ellas sin contar ni con la formación ni la infraestructura necesarios, tan solo por procurar el desarrollo personal y profesional de los jóvenes con discapacidad. Por ejemplo, a partir del semestre Otoño 2006 (agosto), la Universidad Iberoamericana Ciudad de México dio inicio, en coordinación con el Centro de Adiestramiento Personal y Social (CAPYS), A. C., al programa “Construyendo Puentes: Transición a la vida adulta independiente de jóvenes con discapacidad intelectual”. Por su parte, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), ante la presencia en sus aulas de alumnos con diversas discapacidades, desde 2004 lanzó el proyecto CAD UNAM para apoyar a estudiantes con discapacidad. La Universidad Veracruzana pensando en la importancia de la accesibilidad crea en el 2009 el Programa Universitario para la Inclusión e Integración de Personas con Discapacidad (PIIP). Otras universidades están teniendo experiencia puramente empírica sin un respaldo educativo, político o legal pero con resultados verdaderamente plausibles.

1.3 EL BINOMIO DISCAPACIDAD VISUAL-ENSEÑANZA DE UNA SEGUNDA LENGUA

La revisión de la literatura sobre la discapacidad visual indica que, de acuerdo al reporte mundial sobre discapacidad realizado por la Organización Mundial de la Salud (OMS) y el Banco Mundial (BM) en el 2011, más de mil millones de personas en el mundo, el 15% de la población mundial, viven con algún tipo de discapacidad. Para la OMS (2011), la discapacidad es un fenómeno complejo que refleja una interacción entre las características del organismo humano y las características de la sociedad en la que vive.

De acuerdo con la Clasificación del tipo de discapacidad del INEGI (2012) la discapacidad puede ser: motriz, mental, múltiple y sensorial y de la Comunicación. Este último grupo comprende las discapacidades para ver, oír y hablar, así como las discapacidades de la comunicación y la comprensión del mensaje. De acuerdo al reporte de la población total y con discapacidad por edad y género del INEGI (2010), Se observa que en los grupos de edades de 5 a 9 años y de 15 a 19 años o más se incrementa significativamente el número de personas con discapacidad visual. En este último rango se ubican las personas con posibilidades de estudiar el nivel superior.

La mayor concentración de personas con limitaciones para ver se encuentra ubicada en la educación básica, no ha de extrañarnos entonces que la mayor parte de los estudios que existen en la actualidad sobre educación inclusiva se encuentren ubicados en ese nivel. La educación superior cuenta aún con muy poca experiencia de inclusión, sin embargo el número es significativo mucho más cuando observamos las cifras de alumnos con posibilidades de integrarse a dicho nivel.

En lo referente al binomio discapacidad visual-enseñanza de lenguas extranjeras, Lightbown y Spada (2011) señalan que el aprendizaje de una segunda lengua difiere del aprendizaje de la primera en cuanto a las características y los contextos de los alumnos y plantea los siguientes ejemplos de condiciones de aprendizaje: pensemos en (1) un niño pequeño aprendiendo la primera lengua; (2) en un niño aprendiendo la segunda lengua en un área de juegos; (3) adolescentes tomando una clase de lengua extranjera en su propio país; (4) un adulto inmigrante con una limitada educación trabajando en un ambiente de segunda lengua sin la oportunidad de tomar clases de idiomas.

Estas condiciones de aprendizaje son sin lugar a dudas distintas y sus tratamientos pueden llegar a ser diversos, ahora y tomando en consideración que la cultura y la actitud también intervienen en el aprendizaje de la segunda lengua, pensemos en adultos con ceguera intentando aprender una segunda lengua. Independientemente de la condición a la que nos refiramos todas requerirán de tratamiento especial tomando encuenta las habilidades que los alumnos deben desarrollar para el aprendizaje de la segunda lengua. La situación se complica cuando quienes les enseñan a nuestros estudiantes no están capacitados con las estrategias necesarias para acercarles el conocimiento y cuando las instituciones no cuentan con el equipamiento necesario para cubrir sus necesidades académicas.

1.4 TENDENCIAS EMERGENTES

La revisión realizada de casi 50 artículos y ensayos sobre inclusión, educativa, discapacidad visual y enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras a estudiantes con discapacidad visual publicados en los 10 últimos años permite realizar un análisis de las últimas tendencias en los aspectos epistemológico, teórico, metodológico e instrumental e identificar las tendencias emergentes. Desde una visión esférica, se aprecia que la cobertura favorable de los estudios analizados se inclina hacia el nivel básico de educación, con poca influencia en el nivel medio superior y muy poco impacto en el nivel superior. Entre los países promotores de la Inclusión Educativa se encuentran Estados Unidos, España, China, Romania, Irlanda, Kenia, Sudáfrica, Uganda, Noruega y Egipto.

Las Tendencias epistemológicas nos indican que toda investigación formal que tenga la intención de ser científica y propositiva tiene un compromiso epistemológico no solo en la observación de los postulados que convergen en relación a la temática en cuestión sino también en la calidad de la información que se propone a partir del trabajo que se construye, en este sentido los estudios y trabajos revisados fueron analizados con la intención de identificar la visión del mundo de sus autores; su postura epistémica para con ello determinar la tendencia de posturas en el abordaje de dos de las temáticas que se desarrollan en este estudio: Inclusión Educativa, y Discapacidad Visual.

En el caso de las temáticas que aquí se desarrollan se observa que en su mayoría los estudios sobre Educación Inclusiva tienen un abordaje fenomenológico-hermenéutico ya que el conocimiento que se aborda está enmarcado en la trama de la vida, en la interacción cotidiana y el lenguaje común. Así, partiendo de la realidad, de la cotidianidad del tema en cuestión, los investigadores se han interesado en iniciar una discusión no sólo nacional sino también internacional sobre la realidad de la inclusión de estudiantes con discapacidad en las escuelas regulares, en profundizar en la trayectoria histórica de la IE (Moreira, 2008), las políticas y su impacto en la realidad escolar de las personas con discapacidad dando como consecuencia el aumento de la marginación y la exclusión no solo de estudiantes con necesidades educativas especiales, sino también de estudiantes inmigrantes, y segmentos sociales desfavorecidos de la población (Berhanu, 2010). Además también se ha explorado desde esta visión fenomenológica, el estado actual de la Educación Especial, tomando en consideración los aciertos y los factores coexistentes que debilitan y anulan el proceso hacia la educación inclusiva. Así como los fenomenólogos-hermenéutas se oponen a la idea reduccionista del

empirismo, y no desligan la vida cotidiana de la interacción comunicativa ni del lenguaje común, así algunos investigadores destacan la existencia de una dimensión global en la que hay que circunscribir la problemática de la discapacidad y que desde esa dimensión es evidente la necesidad de transformar para dejar de vivir en una utopía (Ferreira, 2011), es decir, los autores enfatizan la idea de que en la misma sociedad están los problemas en el proceso de inclusión, más allá de la cobertura de las políticas y de su efecto en las instituciones educativas, más allá del conocimiento de los roles que los actores deben desempeñar, en la sociedad está posiblemente la respuesta a todos los males. De hecho algunos investigadores hablan de discapacidad pero de tipo social (Molina, 2010) ante la imposibilidad de la sociedad de aceptar a las personas con discapacidad como sus iguales en las distintas esferas sociales.

Entre las grandes reflexiones que desde la postura fenomenológico-hermenéutica se han dado en relación a la temática de la inclusión educativa, se encuentran las que quieren hacer conciencia sobre el papel que la institución educativa tiene, sobretodo en cuanto a proporcionar oportunidades equitativas de progreso a todos los miembros de la sociedad en un marco de respeto hacia las diferencias.

La otra postura que sobresale debido a la gran incidencia que hay de ella en los estudios y que además es un reflejo del momento histórico en el que nos ubicamos de análisis crítico de los sucesos que vivimos; es la postura dialéctico-crítica. Desde esta postura se observa un carácter riguroso, reflexivo y teorizante en las aportaciones de los investigadores y en sus procesos de investigación. Desde esta perspectiva los investigadores no han intentado comprobar ningún tipo de hipótesis sino más bien responder a las características y cualidades de lo real. Desde esta trinchera apuestan los investigadores para lograr la inclusión óptima debido a que los actuales intentos lo que hacen es exponer la discapacidad hasta el punto de la discriminación e incluso de la estigmatización en el tratamiento a las personas con discapacidad, los intentos de fortalecer la inclusión han dado lugar a nuevas formas de exclusión en los respectivos niveles próximos, se ha analizado incluso el fracaso escolar como una forma de exclusión del derecho a la educación. La idea de “Una escuela para todos” es ilusoria según algunos autores quienes señalan la incapacidad de los sistemas políticos por concretar leyes o propuestas que favorezcan la inclusión educativa (Martínez, 2011; Guajardo, 2010; Moreno, 2008).

En lo que respecta a la Discapacidad Visual, la postura tiende a inclinarse hacia lo fenomenológico-hermenéutico al analizar las percepciones y experiencias de padres y profesionales que atienden a jóvenes con DV y resaltar la importancia

del entrenamiento de los profesores y profesionales que atienden a esta población, principalmente en el caso de los profesores eventuales. Algo que los investigadores resaltan es la necesidad de conocer las percepciones de los propios jóvenes con discapacidad visual sobre su experiencia educativa (Brandt, 2011; Lynch, McCall, Douglas, McLinden, Mogesa, Mwaura, Muga, y Njoroge, 2011; Kajee, 2010; Gray, 2010; Gray, 2005; John y Obert, 2008). En relación a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras a estudiantes con discapacidad visual la postura epistémica es la misma que en las temáticas anteriores, la diferencia radica en el hecho de que las conclusiones del investigador están basadas en la revisión de literatura relacionada precisamente con las experiencias de personas con discapacidad visual (Guinan, 1997).

Las tendencias teóricas actuales sobre la Educación Inclusiva muestran una variedad de matices teóricos desde los que se le aborda desde las políticas públicas (Ghergut, 2010; Slavica, 2010; López-Torrijo, 2009), la psicología (Qi & Sau, 2012), la administración (Echeita, 2004; Malinen, Savolainen, y Xu, (2012) y la educación (Mustafa, 2011), siendo la fundamentación a partir de las políticas públicas la mirada que prevalece y se presenta con gran incidencia en los recientes estudios. Lo anterior ha propiciado que el abordaje de la temática de la inclusión educativa se vea desde un plano teórico generando una gran desvinculación con la práctica de las políticas y por ende con la realidad. Específicamente en lo que respecta a la discapacidad visual ésta ha sido abordada desde los ámbitos educativo (John, y Obert, 2008) y social rescatando principalmente las experiencias de instituciones a través de sus administrativos, profesores y alumnos (Gray, 2005: 2010; Kajee, 2010) y desde la Psicología; y las políticas públicas (Brandt, 2011).

Las investigaciones revisadas se inclinan en un gran porcentaje hacia el abordaje de la temática de la inclusión educativa y la discapacidad desde un enfoque cualitativo (Qi y Sau, 2012; Brandt, 2011; Mustafa, 2011; Ghergut, 2010; Kajee, 2010) empleando instrumentos tales como las entrevistas semi-estructuradas, observaciones de clases y entrevistas a grupos focales con la intención de obtener de manera directa, las experiencias de los actores principales de la Inclusión Educativa.

Las tendencias emergentes en la investigación de la inclusión educativa de personas con discapacidad al sistema escolar destacan que las disposiciones actuales son insuficientes para que los jóvenes con discapacidad accedan a la educación superior (Malinen, Savolainen y Xu, 2012), por lo que las políticas educativas tendrían que profundizar al respecto, la importancia de reforzar los lazos de colaboración en el proceso de inclusión (Mustafa, 2011) es un tema de

gran relevancia y vital atención, la gran brecha entre el ideal y la realidad (Deng y Guo, 2007) pareciera una problemática actual sin embargo esta se encuentra impregnada de cada una de las prácticas que han pretendido ser inclusivas hasta la actualidad y nos conecta con la importancia de evaluar estas prácticas para desaparecer dicha brecha, la necesidad de reestructurar y redimensionar los contenidos de aprendizaje para satisfacer mejor las necesidades educativas de cada estudiante (Ghergut, 2010) y la reforma de los planes de estudios en paralelo con la formación de los maestros para la inclusión, se destaca igualmente la importancia de realizar de forma regular análisis de las necesidades de los estudiantes con el fin de determinar las fortalezas y debilidades de los alumnos sobre la base de las demandas de mediación del aprendizaje, en todas las actividades y tareas que el alumno puede hacer con éxito y bien (John y Obert, 2008).

Con base en la revisión de la literatura sobre la enseñanza de lenguas extranjeras a las personas con discapacidad visual, se puede afirmar que, por un lado, existe una escasez de material teórico en los campos de la educación y la lingüística aplicada (Guinan, 1997), que los estudiantes con discapacidad tienen necesidades distintas a las de los demás estudiantes de lenguas extranjeras y, que existen pocos programas educativos específicos (Frantz y Wexler, 1994) o programas que hayan sido modificados para incluir un componente funcional de la lengua extranjera (Snyder y Kesselman, 1972). Las necesidades de investigación en la temática de la inclusión son varias, más aún cuando hablamos del nivel superior.

1.5 REFLEXIONES FINALES

En la trayectoria de la Inclusión Educativa las denominaciones han sido varias, pero todas con un mismo objetivo, el procurar una vida más justa y con mejores oportunidades para las personas con diversas discapacidades. Estas denominaciones han ido a la par de políticas educativas que han sufrido de las mismas transformaciones, nos encontramos con políticas que en su origen hablaban solo de integración, ahora de inclusión, de acceso y ahora permanencia y egreso de las personas con discapacidad, de la integración en el nivel básico y ahora de integración e inclusión al nivel superior.

De igual manera hemos observado como la mayoría de las investigaciones relacionadas con este tema han estado enfocadas a los niveles anteriores al superior, planteándose la necesidad de ampliar su cobertura hasta el nivel superior garantizando no solo la permanencia y el egreso de los jóvenes con

discapacidad sino también asegurándoles una vida funcional que logre tener impacto en el campo laboral.

Pero existe un reto aún mayor para los gobiernos, las instituciones educativas y personas involucradas con la educación, la enseñanza de una lengua extranjera a estudiantes con diversas discapacidades, en el entendido de que el aprendizaje de una lengua extranjera es una necesidad actual en todos los procesos educativos que sin lugar a dudas impactará en la formación y vida profesional de los estudiantes. En este sentido, las tendencias aquí presentadas, permitieron fundamentar un trabajo de investigación que busca analizar las prácticas educativas que convergen en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras a estudiantes con discapacidad visual en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Se trata de un estudio con una aproximación metodológica cualitativa que emplea métodos de recolección de datos que exploran las prácticas educativas de profesores, personal administrativo y estudiantes con discapacidad visual que impactan en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras a estudiantes con discapacidad visual. A través del empleo del software Atlas. Ti, se realiza la organización de los datos y su previa preparación para el análisis, el cual se realiza a través de un abordaje multireferencial desde la didáctica específica de la enseñanza de las lenguas extranjeras, la sociología y la pedagogía para describir la realidad tal como la experimentan sus actores directos y dar cuenta de la metodología y las estrategias empleadas por estos sujetos a favor de la formación de sus estudiantes con discapacidad visual, además de mostrar el estado actual de inclusión de la población en específico en el contexto planteado.

REFERENCIAS

- AIKIN, H. (2003). *Material didáctico para alumnos invidentes en el aula de inglés*. I Congreso Virtual INTEREDVIUAL sobre Intervención Educativa y Discapacidad Visual. Página web. <http://deficienciavisual.com.sapo.pt/txt-materialdidacticoaulaingles.htm>
- BANCO Mundial. (BM) (2012). *Reporte mundial sobre discapacidad*. Consultado el 23/12/2012. <http://www.bancomundial.org/>
- BERHANU, G. (2010). “Even in Sweden? Excluding the Included: some reflections on the consequences of new policies on educational processes and outcomes and equity in education”, *International Journal of Special Education*, 25 (3), 148-159.

- BRANDT, S. (2011). "From policy to practice in higher education: The experiences of disabled students in Norway", *International Journal of Disability, Development and Education*, 58(2), 107-120. Recuperado el 04 de abril de 2012 de la base de datos ERIC.
- BEDOYA, M.M. (2008). *Programa de Apoyo a la Inclusión Educativa de estudiantes que presentan Autismo y Discapacidad Cognitiva*. Ponencia presentada en el 4to Congreso Internacional de Discapacidad (Medellín. Octubre 2008).
- DENG, M. y Guo, L. (2007). "Local special education administrator's understanding of Inclusive education in China Original", *International Journal of Educational Development*, 27, (6), 697-707.
- FRANTZ, R.S. y Wexler, J. (1994). "Ulpoan: Functional ESOL immersion program for special education students". Paper presented at the 28th annual meeting of *Teachers of English to Speakers of Other Languages*, Baltimore.
- FERREIRA, M. (2011). "Discapacidad, globalidad y educación: ¿una nueva política del cuerpo?" *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 6(3), 16-19.
- ECHEITIA, G. (2004). "La situación del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en la comunidad de Madrid", *Psicología Educativa*, 10 (1), 19-44. Recuperado el 08 de marzo de 2012 de la base de datos Dialnet.
- GHERGUT, A. (2010). "Analysis of inclusive education in Romania. Results from a survey conducted among teachers", *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 5, 711-715. Recuperado el 10 de marzo de 2012 de la base de datos ScienceDirect.
- GRAY, C. (2010). "Visual impairment: the educational experiences of young people in Northern Ireland". In *Children and young people with sensory impairment. Special edition: Educational & Child Psychology*, 27,2, 68-78.
- . — (2005) "Inclusion, Impact and Need: Young Children with a Visual Impairment", *Care in Practice*. 11(2), 179-190. Recuperado el 04 de abril de 2012 de la base de datos ERIC.
- GUAJARDO, E. (2009). "La integración y la inclusión de alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe", *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*. 3(1), 15-23.
- GUINAN, H. (1997). "ESL for Students with Visual Impairments". *Journal of Visual Impairment & Blindness*. 91(6).
- INEGI (2012). Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). Consultado el 15 de diciembre de 2012. www.inegi.org.mx/

- · —, (2010). *Reporte de la población total y con discapacidad por edad y género del INEGI*. Consultado el 15 de diciembre de 2012. www.inegi.org.mx/
- JOHN, W. y Obert, M. (2008). *Teaching life sciences to blind and visually impaired learners*, *Journal of Biological Education*, 42(2), 84-89.
- KAJEE, L (2010). “Disability, social inclusion and technological positioning in a South African higher education institution: Carmen’s story”, *The Language Learning Journal*, 38(3), 379-392.
- LAGO, J. R., y Marín, S. (2010). *La inclusión escolar en los centros de educación secundaria obligatoria: Cinco reflexiones a dúo a propósito de la historia de J.I.* (Ponencia). Recuperado el 15 de mayo de 2012 de la red REDID
- LIGHTBOWN, P. y Spada, N. (2011). *How languages are learned*. (3ra. ed) New York: Oxford University Press.
- LÓPEZ-TORRIJO, M. (2009). “La inclusión educativa de los alumnos con discapacidades graves y permanentes en la Unión Europea”. *RELIEVE (Revista electrónica de y evaluación educativa)*. 15 (1).
- LYNCH, P., McCall, S., Douglas, G., McLinden, M., Mogesa, B., Mwaura, M., Muga, J. y Njoroge, M. (2011). “Inclusive educational practices in Kenya: Evidencing practice of itinerant teachers who work with children with visual impairment in local mainstream schools”, *International Journal of Educational Development*, 31 (5), 478-488.
- MALINEN, O.; Savolainen, H. y Xu, J. (2012). “Beijing-in-service teachers’ self-efficacy and attitudes towards inclusive education”. *Teaching and Teacher Education*, 28, (4), 526-534.
- MARTÍNEZ, B. (2011). “Luces y sombras de las medidas de atención a la diversidad en el camino de la inclusión educativa”, *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*. 25 (1), 165-183.
- MOLINA, R. (2010). “Educación Superior para estudiantes con discapacidad”. *Revista de Investigación*, 34(70), 95-115.
- MOREIRA, T. (2008). “Desafíos de la ley 7600 ante las nuevas tendencias de la educación inclusiva”. *Revista Educación* 32(2), 57-71.
- MORENO, A. (2008). E”ducación inclusiva: hacia una efectiva igualdad de oportunidades. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*. 125-139.
- MORIÑA, A. (2004) *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. Málaga: Aljibe.
- MUSTAFA, B. (2011). *Inclusion: Something more than sitting together. Online submission, paper presented at the International Centre for Innovation in Education (ICIE)-2011. Conference (Istanbul, Turkey, Jul 6-9,2011)*

- SCHRÖDER, K. (2006). "La inclusión educativa, un cambio del Yo". *Revista Síndrome de Down*, 23, 30-32.
- SLAVICA, P. (2010)." Inclusive education: Proclamations or reality (primary school teacher's view)". *Education Review*. 7(10), 71.
- SNYDER, T. and Kesselman, M. (1972). "Teaching English as a second language to blind people". *New Outlook for the Blind*, 66,161-166.
- PARRA, C. (2010). "Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos". *Revista isees*. 8, 73-84.
- QI, J. y Sau, C. (2012). "Hong Kong physical education teachers' beliefs about teaching students with disabilities: A qualitative analysis". *Asian Social Science*. 8 (8).
- ORGANIZACIÓN Mundial de la Salud (OMS), (2012). Página consultada el 24/12/2012. <http://www.who.int/es/>
- UNESCO (2012). *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2009: Superar la desigualdad por qué es importante la gobernanza*. Paris: UNESCO.

2 DISCAPACIDAD Y UNIVERSIDAD EN MÉXICO

*Marilú Villalobos López
Antonia Rodríguez Badillo
Adoración Barrales Villegas
Isnarda Cruz Casanova
Regina Dájer Torres
Guadalupe Elvira Guerrero Rodríguez
Lilia Esther Guerrero Rodríguez*

Universidad Veracruzana. Gestión e
Investigación Educativa Transdisciplinaria. México

RESUMEN

La discusión central del presente artículo consiste en el análisis de la discapacidad desde diversas perspectivas a fin de proveer al lector de una visión integral de dicha temática. De modo que iniciamos por presentar el panorama de fundamento y normativa legal existente a nivel internacional, nacional, estatal y, específicamente al interior de la Universidad Veracruzana (México), respecto a la atención de personas con discapacidad (PCD). Posteriormente, se aborda a la familia como el apoyo indispensable para que las PCD puedan exigir su derecho a ser incorporadas a la vida cotidiana. Hacemos una revisión de cuál es la situación nacional con relación a la educación superior, y el rol del docente dentro de la misma. En este contexto, creemos necesario considerar que la sociedad también es responsable de la integración de las personas con capacidades diferentes y que para ello se deben establecer metas comunes encaminadas a su inserción en todas las esferas sociales sin distinción alguna, considerando el aspecto laboral hacia los que pocos participantes voltean sus ojos.

2.1 MARCO CONTEXTUAL Y LEGISLATIVO ANTE LA DISCAPACIDAD

En la actualidad las personas con discapacidad (PCD) constituyen la minoría más numerosa y desfavorecida del mundo, prueba de esto son los altos índices

estadísticos, en el 2011 la Organización Mundial de la Salud (OMS) y el Banco Mundial (BM) mencionan la existencia de más de 1000 millones de personas con alguna discapacidad, en el futuro esto será un motivo de preocupación por el incremento de la población que está envejeciendo y por las enfermedades crónicas que se presentan en la actualidad.

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad señala que este grupo de la población: “incluyen aquellas personas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás”. (2007)

La Organización de las Naciones Unidas durante su primera década de trabajo en el ámbito de la discapacidad (1945-1955), buscó proporcionar a las personas con discapacidad un bienestar individual; para los años 70's la Asamblea General de las Naciones Unidas proclamó, la Declaración de los Derechos del Retrasado Mental, y en 1975, la Declaración de los Derechos de los Impedidos, ambos documentos resaltaron la importancia de adoptar medidas para la protección de los derechos políticos y civiles de las PCD, incluyendo el derecho a la atención médica y al tratamiento físico, así como el derecho a la educación, la capacitación, la rehabilitación y la orientación para desarrollar al máximo su capacidad y sus aptitudes.

En 1980, con la publicación de la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDM), la OMS aporta una perspectiva de lo social en el concepto de discapacidad que ayuda en la inclusión del entorno en la valoración de las consecuencias de la discapacidad.

Así, el mundo contemporáneo asume la plena integración de las personas con discapacidad como una cuestión de derechos y no como un privilegio otorgado. La discapacidad, entendida en su contexto social, es mucho más que una mera condición: es una experiencia de diferencia, frecuentemente una experiencia de exclusión y de opresión. Por ello, lograr que alcancen el máximo de desarrollo, que sean mirados en sus potencialidades y no se les encasille en sus déficit es, sobre todo, un cambio cultural (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia –UNICEF-, 2005).

México se rige por la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 1917, que en su Artículo 1º establece “que queda prohibida toda discriminación motivada por origen étnico o nacional, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias, el estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y

tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas”; en su artículo 3º en la fracción V establece “que el estado promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativas incluyendo la educación inicial y a la educación superior necesarios para el desarrollo de la nación”.

En las últimas décadas en México se ha incrementado la atención a las personas con discapacidad, diversas han sido las leyes que se han abocado a la atención de estos colectivos, Ley General de Salud(1984), Ley sobre el Sistema Nacional de Asistencia Social (1986), consejo nacional ciudadano de PCD (1990), Ley de Obras Públicas y Servicios Relacionados (2000), Ley General de Desarrollo Social(2004),sus enfoques han sido predominantemente a la atención de desarrollo social y aspectos de salud, y es hasta la creación de la Ley General de las Personas con Discapacidad (publicada en 2005 y reformada en 2008) que se establecen bases más claras que permitan la plena inclusión de las personas con discapacidad, dentro de un marco de igualdad en todos los ámbitos de la vida y reconoce a las personas con discapacidad sus derechos humanos y mandata el establecimiento de las políticas públicas necesarias para su ejercicio.

En 2011 se crea la Ley General Para La Inclusión De Las Personas Con Discapacidad , que en su artículo 5 relaciona los principios que deberán observar las políticas públicas como son: la equidad; la justicia social; la igualdad de oportunidades; el respeto a la evolución de las facultades de los niños y las niñas con discapacidad y de su derecho a preservar su identidad; el respeto a la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones y la independencia de las personas; la participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad; el respeto por la diferencia y la aceptación de la discapacidad como parte de la diversidad y la condición humana; la accesibilidad; la no discriminación; la igualdad entre mujeres y hombres con discapacidad; la transversalidad, y los demás que resultan aplicables sobre todo en el ámbito de la educación.

Según el último censo realizado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) en 2010, en México las personas con discapacidad son 5 millones 739 mil 270, lo que representa 5.1% de la población total; revisando la misma información se observa que 2 de cada 100 jóvenes se encuentran en el registro con discapacidad (tomando por rango de edad mayores de 15 y menores de 30 años); tiempo justo que habla del tema que aquí nos ocupa que es la inserción al sistema educativo superior, que por rango de edad oscila entre los 17 a 18 años para ingreso y los 21-23 años para egreso.

La distribución porcentual de población con discapacidad en el estado de Veracruz según el mismo censo de INEGI 2010 es del 7.2% (ocupando el tercer

lugar a nivel nacional), motivo de lo cual en el Estado de Veracruz también se han adecuado leyes que atiendan esta población, publicándose en 2010 la Ley Número 822 Para La Integración De Las Personas Con Discapacidad Del Estado De Veracruz-Llave.

La referida ley, en el capítulo IV concerniente a la educación en los artículos 22, 23, 24, 25, 26 y 27, menciona que las autoridades educativas reconocerán y asegurarán el derecho de las personas con discapacidad a una educación inclusiva, de calidad y gratuita, en todos los niveles y modalidades, que permita desarrollar plenamente el potencial humano, el sentido de la dignidad y la autoestima en los espacios educativos se atenderán las necesidades educativas especiales para el acceso al aprendizaje de las personas con discapacidad, bajo el marco de los planes y programas establecidos para la educación básica en el país.

Siendo la Universidad Veracruzana la máxima casa de estudios superiores de carácter público en la entidad, crea en 2009 el Programa Universitario para la Inclusión e Integración de Personas con Discapacidad (PIIP), cuya intención es promover el respeto, trato equitativo e incluyente hacia las personas con discapacidad en favor de su superación académica propiciando así, su desarrollo y autonomía, para incorporarse a la vida productiva; está diseñado para desarrollarse en seis etapas: la primera la organización de las comisiones en los cinco campus de la institución, la segunda corresponde a la campaña de sensibilización, la tercera al diagnóstico de salud para conocer la prevalencia y tipo de discapacidad, la cuarta el análisis de resultados, la quinta la elaboración de las propuestas de intervención y la sexta la sistematización y evaluación de los resultados.

Actualmente sigue trabajando el programa, aunque las fases no se han cumplido cabalmente en todos los aspectos de la planeación, en los siguientes espacios haremos referencia a otros aspectos que deben atenderse desde la inclusión a las personas con discapacidad en el ámbito universitario como un reflejo de las políticas educativas mexicanas y muy particularmente de la Universidad Veracruzana.

2.2 DISCAPACIDAD Y FAMILIA

La familia es la única unidad social vinculada a todos los sistemas de la sociedad humana, de esta se desprende la identidad y las características propias de cada sujeto. Es por esto que al exponer la discapacidad desde cualquier ámbito es requisito indispensable tomar como base la constitución de la familia.

La presencia de la Discapacidad en una familia observa un proceso de adaptación que tendrá una constante dinámica, nunca se podrá dar por cerrado, en virtud de que cada etapa que el sujeto viva será necesaria una readaptación: ingreso escolar, desarrollo físico, formación profesional, acceso laboral etc., es por esto que el estudio de la familia como un factor predominante en el acceso, éxito y profesionalización del estudiante deberá analizarse con detenimiento, así como ha cambiado la concepción de la discapacidad también podemos notar que los casos de acceso y éxito de PCD en el ámbito universitario es el reflejo del cambio en la percepción de las familias, pasando de ejercer un roll de sobreprotección a uno de “esfuerzo” (García, Fernández, 2010:240).

El concepto de la familia con discapacidad no existe, es definitivamente el sujeto el que tiene discapacidad y viene a acondicionar un estilo de vida diverso al que la sociedad marca, ajustar los modelos culturales a estos esquemas en donde la atención y educación se tornan complicadas por que la sociedad establece la “normalidad”.

Aquí es importante comentar que el modo en que la familia contempla, maneje y supere la discapacidad tiene relación directa con el modo de esta, es decir la discapacidad puede presentarse de manera anticipada, imprevista o adquirida y es en virtud de esta como la familia logrará el adecuado manejo, así mismo la educación tendrá que responder a estas situaciones de discapacidad, por su puesto en relación directa con el manejo que la familia ofrezca.

Verdugo (2000:6) señala que “en su interacción con otras personas en el sistema educativo los padres desempeñan roles como receptores de las decisiones de profesionales, como alumnos que aprenden para mejorar la relación con sus hijos, como alumnos que aprenden para mejorar la relación con sus hijos, y como profesores que enseñan a otros para actuar con sus hijos, y como profesores que enseñan a otros para actuar con sus hijos con más eficacia”.

Se contempla una necesidad de estar en contacto directo con las instituciones, así como estar preparados para prestar el apoyo conveniente a los hijos o hermanos que se están profesionalizando, las PCD en la universidad requieren ser agentes de cambio de paradigmas, observar las barreras que puedan llegar a encontrar frente a sus aspiraciones de formación y ha de ser la familia la que intervenga de manera pro- activa para demostrar que sus capacidades están por arriba de la discapacidad.

La atención a las exigencias internacionales dieron puerta al rubro de instituciones educativas inclusivas en las cuales se pretende dar una educación equitativa a cada uno de los alumnos que requieran de formación, en relación a la atención de las PCD podemos expresar que los padres buscan en las escuelas:

una coherencia en la relación escuela – familia que permita lograr las metas de los hijos con discapacidad; una eficiente calidad educativa independientemente de la discapacidad de sus hijos; generar oportunidades de aprendizajes reales, así como la adecuada formación que le permita incluirse de manera efectiva al mundo laboral brindando oportunidades de éxito y por supuesto una atención cálida y deferente, es decir, consideran importante que las instituciones se den cuenta de la condición de sus hijos y respondan a estas necesidades.

Lograr la integración a las universidades de las PCD conlleva a una ruptura de esquemas a crear una conciencia de la cultura de la diversidad, esforzarse por ofrecer realmente un sistema que responda a una necesidad social de las minorías pero que la Universidad como reales agentes de cambio están comprometidas a hacer, la familia ante la discapacidad en el ámbito universitario deberá fungir como ese punto de confianza para lograr los objetivos propuestos en cada una de las partes, el sujeto como uno más inmerso en la inclusión a la sociedad y en busca de una calidad de vida autónoma y feliz y la institución como el recurso que la sociedad tiene para el fortalecimiento y crecimiento económico – social de su país, la familia será la encargada de vigilar y exigir que se hagan valer los derechos, tratados y reformas, sin olvidar ser el eje por el cual se construirá el profesionista exitoso con o sin discapacidad.

2.3 DISCAPACIDAD Y EDUCACIÓN

La escuela hoy en día tiene un gran desafío: la inclusión a la universidad de jóvenes que enfrentan una discapacidad, por lo que este nivel educativo se propone asegurar el acceso a la educación de todos los ciudadanos.

El Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 menciona que “Un México Incluyente propone enfocar la acción del Estado en garantizar el ejercicio de los derechos sociales y cerrar las brechas de desigualdad social que aún nos dividen. El objetivo es que el país se integre por una sociedad con equidad, cohesión social e igualdad sustantiva”

En la actualidad, los esfuerzos realizados por los gobiernos federales, las organizaciones civiles e instituciones internacionales han promovido beneficios a favor del reconocimiento de los derechos de igualdad para las PCD.

Rescatando datos, en relación al nivel y promedio de escolaridad, el logro académico alcanzado, para este grupo de población se relaciona con el acceso y la infraestructura; de la población con discapacidad mayor de 15 años, 27.9% no tiene

estudios, 45.4% terminó al menos un año de primaria, 13.3% uno de secundaria, 7.3% alguno de media superior, 5.2% uno en superior, y su promedio de escolaridad es 4.7 años aprobados; por su parte, las personas sin discapacidad presentan un perfil educativo más favorable, 5.9% no tienen estudios, 27.3% al menos un año de primaria, 28.5% uno de secundaria, 21.7% uno de media superior, 15.7% uno de superior y un promedio de escolaridad es casi del doble (8.9 años).

En el Estado de Veracruz, México, la población inscrita en educación superior, es de 2,279,768 hombres (12.9%) y 2,579.069 mujeres (10.9%) con un total de población de 4,858,837 y aunque no hay un registro de cuántos caen en este rango con discapacidad, la población que si se encuentra registrada en el estado con discapacidad es de 136,074, lo que nos da una alta probabilidad de jóvenes que padecen discapacidad y que están en edad de asistir al nivel universitario.(INEGI 2010).

Una pieza clave para el desarrollo de programas para atender a los alumnos que tienen algún tipo de discapacidad y que influye en el rendimiento académico es el profesor el cual ha de dar atención para hacer lo más comprensibles los contenidos que se abordan en los diferentes programas académicos.

2.3.1 Rol del docente frente a la discapacidad

La labor del docente es determinante para integrar a niños, jóvenes y adultos con discapacidad, su trabajo busca vencer las adversidades de la sociedad desarrollando habilidades, aptitudes y actitudes en las PCD. Esta tarea plantea un reto profesional que exige una preparación adecuada para lograr atender las necesidades de este grupo de estudiantes.

Cabe señalar que son muchas las condiciones que van a hacer que el estudiante se encuentre en la disyuntiva de concluir o no su vida universitaria, ante la vulnerabilidad de diversas problemáticas a las que se puede enfrentar.

Las PCD requieren de atenciones, es por ello que el docente debe estar preparado, mostrar su competencia, tener una buena actitud y capacidad para trabajar con seres humanos especiales, diferentes, únicos. El profesorado en el nivel universitario tiene escasa formación en la mayoría de los programas académicos para atender a la población con requerimientos especiales y sobre todo para hacer las adecuaciones curriculares que exige el caso, por lo que se hace necesaria una formación permanente para cumplir la tarea.

En nuestro país todas las instituciones educativas de nivel superior deberían promover culturas más inclusivas que permitan el ingreso de estudiantes con problemas de discapacidad y asegurar que todos puedan participar y erradicar conductas

excluyentes para el ingreso a las universidades, La calidad de la educación mejorará si los docentes realizan su labor con una buena disposición y actitud.

Una de las barreras que se presentan para la práctica docente es la de acceso a la información, académicas, pedagógicas-didácticas y actitudinales que puedan obstaculizar la integración, por lo que es imprescindible iniciar procesos para eliminarlas a través de acciones de sensibilización, concientización y capacitación del personal docente y no docente con la implementación de talleres y cursos de formación y actualización (Angelino, Kipe, Librandi y Katz ,2013).

2.4 DISCAPACIDAD Y SOCIEDAD

Toca el turno de abordar la discapacidad desde una perspectiva social, para ello es necesario considerar que el ritmo de vida actual ha desencadenado cambios de perspectivas en la sociedad respecto a diversos ámbitos tales como el económico, educativo, cultural, etc., e incluso hacia las PCD. Dicho cambio de perspectiva implica no solo la adquisición de una forma distinta de ver la discapacidad o la promoción de leyes, normas o políticas por organismos internacionales, sino que la misma sociedad va empujando hacia nuevas prácticas encaminadas a su integración social.

No obstante el esfuerzo que la sociedad ha realizado en materia de inclusión de las personas con discapacidad, éste no ha sido suficiente, toda vez que aún existen barreras por derribar al respecto pues todavía en algunas esferas sociales la discapacidad es concebida como un problema social desde el hecho de que se desconoce cómo atenderlos o tratarlos hasta considerarlos incapaces de estudiar o trabajar, marginándolos de toda oportunidad de incorporarse productivamente a la sociedad.

En este contexto, es indudable que hablar de discapacidad obliga a remitirse al ámbito social, toda vez que en ésta recae el reto de educar en la inclusión y la equidad, aspecto que desde 1990 la UNESCO ha promovido con el lema de “Educación para todos”. Se genera así un fenómeno social promotor de una responsabilidad compartida: velar por la inclusión de personas con discapacidad para lo cual deberá tomar medidas y acciones respecto a infraestructura, salud, inserción social, convivencia, etc.

De modo que como sociedad debemos cambiar la visión de lo que implica la discapacidad, para ello se debe partir de reconocer y aceptar que es precisamente en el seno de la sociedad donde se gestan las concepciones colectivas, derivándose de ellas la forma en que actuamos y reaccionamos ante diversos aspectos tales

como la discapacidad. En este sentido, para la generación de una nueva concepción colectiva sobre la discapacidad, se requiere romper con esquemas preestablecidos, desaprender conceptos para aprender actitudes inclusivas hacia la discapacidad.

De modo que, a pesar de que la exclusión es un fenómeno social arraigado en nuestras prácticas cotidianas, no por ser común es una práctica aceptable, pues implica marginar a alguna persona afectando con ello sus derechos humanos.

En este contexto, es evidente que como sociedad requerimos de nuevos significados comunes sobre la participación y la convivencia social de las personas con discapacidad, significados que permeen no solo el discurso social sino sus prácticas y actitudes diarias, evolucionando de una sociedad excluyente a una sociedad inclusiva, una sociedad donde no existan desventajas derivadas de la discapacidad.

La inclusión por su parte implica ausencia de discriminación en todos los ámbitos, es decir, si una persona posee una discapacidad debe ser tratada en igualdad de circunstancias que a los demás. Consideramos que la sociedad juega un papel trascendental en la promoción de la inclusión de personas con discapacidad, toda vez que es sabido que la cultura, las costumbres y tradiciones son aprendidas de una generación a otra, de modo que para que la inclusión forme parte habitual de la vida de la sociedad les corresponde a las generaciones actuales cambiar su forma de concebir la discapacidad consiguiendo con ello el cambio de sus actitudes hacia las PCD.

Insistimos que es recomendable que como sociedad asumamos el reto de romper los estigmas existentes respecto a la discapacidad y, por ende, a las personas con capacidades diferentes. Por tal motivo, a continuación presentamos algunas acciones que consideramos imprescindibles para la transición hacia una sociedad incluyente:

- a. Sensibilización: “Desaprender, aprender y reaprender respecto a la discapacidad”
Todo ámbito social deberá generar estrategias de sensibilización hacia las personas que a ellos asistan respecto a la inclusión de personas con alguna discapacidad. De modo tal que desde la familia, la escuela, el comercio, los museos, etc., la promuevan no solo en discurso sino en la práctica.
- b. Acondicionamiento de infraestructura
Promoción de una cultura donde las desigualdades no existan, donde sea igual de fácil para todos desplazarse y accesar a un lugar sin importar nuestra condición física o cognitiva.
- c. Apertura a la diversidad e Igualdad de oportunidades
El desarrollo del potencial de personas con discapacidad depende de que la

sociedad posea una visión de igualdad y a la vez de apertura, aceptación y respeto a la diversidad. Concebirnos una sociedad con diferentes características sería el camino, no solo hacia la inclusión sino incluso para la paz.

2.5 DISCAPACIDAD Y TRABAJO

Una de cada diez personas en el mundo tiene alguna discapacidad lo que representa 650 millones de personas de las cuales 450 millones están en edad de trabajar. Algunos tienen empleo y están integrados a la sociedad, pero como grupo vulnerable enfrentan situaciones de pobreza y desempleo (OIT, 2007). En México los individuos con discapacidad son 5 millones 739 mil 270, esto es el 5.1% de la población total de las cuales más de un millón se encuentra en edad productiva y sólo 25 por ciento participa en el mercado laboral (INEGI, 2010).

En el mundo del trabajo las personas con discapacidad están relegadas a trabajos de bajo nivel y pocos ingresos, con escasa seguridad social y legal, o están separados del mercado primario del trabajo, lo que afecta su autoestima y muchos se resignan y deciden abandonar sus intentos, a pesar que la experiencia demuestra que cuando encuentran empleos que corresponden a sus capacidades, habilidades e intereses, pueden hacer aportes en el centro donde laboran.

En su afán de reducir este impacto negativo la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos consagra la libertad que tiene todo mexicano a dedicarse a la profesión, industria, comercio o trabajo que le acomode, siempre y cuando esta actividad sea lícita. Aunado a esta garantía individual, en el año 2001 entraron en vigor diversas reformas constitucionales a fin de prohibir cualquier forma de discriminación por razones de carácter étnico, de género, capacidades diferentes y condición social.

Además para garantizar el acceso de las personas con discapacidad al empleo, a nivel internacional se han alcanzado acuerdos entre los que destaca el Convenio 159 de la Organización Internacional del Trabajo, en donde se pugna por el derecho que tienen las personas con discapacidad para trabajar de acuerdo con sus capacidades; por la igualdad de oportunidades; por la adopción de medidas para promover e impulsar el desarrollo de servicios de readaptación profesional y de empleo; así como por el derecho a recibir salarios igualitarios con el fin de alcanzar un estándar de vida adecuado.

En nuestro país 7 de cada 10 personas con discapacidad no cuenta con empleo y de los que trabajan la mitad no reciben un sueldo suficiente para cubrir sus

necesidades, para más de la mitad de ellas la mayoría de sus ingresos proviene de sus familias, por lo que la población con discapacidad considera que el desempleo es el principal problema que las personas con esa condición enfrentan hoy en día en el país. (ENADIS, 2010).

El XIII Censo General de Población y Vivienda (INEGI 2010) captó información sobre las características económicas y laborales de la población con discapacidad, entre las que destacan:

La Población Económicamente Activa (PEA) de la población con discapacidad alcanza 29.9%. Por su parte, el porcentaje de Población No Económicamente Activa (69.6%) es alto. De ellos, la gran mayoría declara dedicarse a los quehaceres del hogar (37.3%) o tener una limitación permanente para trabajar (29.9%), seguida de aquéllos que realizan otra actividad no definida (14.6%), están pensionados o jubilados (13%) o estudian (5.2 por ciento).

De la PEA con discapacidad, 95.1% está ocupadas. Por sectores, el que concentra a la mayor proporción de personas ocupadas con discapacidad son los servicios y el comercio (48.5%), seguido por la industria (24.5%) y la explotación forestal, agricultura, ganadería, pesca, extracción de minerales, etcétera (23.8%).

Igualmente, de la PEA con discapacidad que declara trabajar, el censo reporta que, 14% no recibe ingresos por su trabajo, 18.7% gana menos de un salario mínimo mensual, 24.9% de uno a menos de 2 SMM; 16.5% de 2 a menos de 3 SMM; 11.2% de 3 a menos de 5 SMM; 5% de 5 a menos de 10 SMM y sólo 2%, 10 y más SMM. Es decir, cerca del 60% gana menos de 2 salarios mínimos.

Como se observa la población con discapacidad recibe ingresos, aunque no los mismos que percibe la población sin discapacidad, por tal razón es importante conocer el origen de tales ingresos para identificar el grado de dependencia/independencia económica de factores externos sean de origen gubernamental, familiar y/o comunitario.

2.6 UNIVERSIDAD Y DISCAPACIDAD

De acuerdo a la base de datos del XII Censo General de Población y Vivienda, el 12.1% de la población nacional son personas con discapacidad y sólo el 3.6% llegan a estudios de nivel superior.

El INEGI (2010) reporta que dos de cada 100 veracruzanos, son PCD, de los cuales la mayoría se queda en el camino hacia los estudios universitarios. Ante esto, en nuestro país la cultura de una educación inclusiva se hace cada vez más

necesaria, de tal manera que propicie el respeto a sus derechos humanos, fomento a la equidad y a la igualdad de oportunidades.

En base al análisis desarrollado en torno a la discapacidad y tomando en cuenta las políticas encaminadas a la inclusión e integración de este grupo, considerado entre los colectivos vulnerables, describiremos en forma resumida la realidad que enfrenta una PCD para llegar a los estudios de nivel superior.

La Universidad Veracruzana consciente de la importancia de dar a estas personas la oportunidad de lograr su proyecto de vida, crea en el año 2009 el ya descrito Programa de Inclusión e Integración de Personas con Discapacidad (PIIP), sin embargo, el logro de este programa ha tenido limitantes para cumplir con su propósito.

Por otra parte, el papel que juega la familia en este proceso de superación es determinante como ya se ha apuntado previamente; vinculando apoyos constantes familiar y educativo, las PCD pueden llegar integrarse en los niveles previos, hasta llegar a los estudios universitarios, de acuerdo con sus posibilidades. Sólo cuando no sea posible la integración dada la gravedad o complejidad de sus limitaciones, ésta deberá ser atendida en servicios o centros especiales.

Como se abordó, las universidades, de acuerdo con el Marco Legislativo deberán hacer las adecuaciones curriculares pertinentes para la inclusión e integración de PCD, a fin de contribuir en su proyecto de vida que les permita incorporarse al ámbito laboral, compartiendo las mismas oportunidades que las personas de su misma preparación profesional y satisfacer sus necesidades prioritarias que le permitan llevar una vida digna. Sin embargo, esto en la realidad es difícil, pues con frecuencia las PCD son excluidas dando prioridad a personas sin discapacidad, pues la mayoría de las empresas se resiste a invertir en hacer las adecuaciones pertinentes para el ejercicio profesional, siendo esta otra limitante en su lucha cotidiana.

El ámbito universitario no es la excepción. Es necesario hacer las adecuaciones curriculares pertinentes como infraestructura, tecnología educativa, estrategias didácticas, evaluación del aprendizaje, actitud inclusiva y de integración, entre otras. Rodríguez (2013:83-86) afirma que en cuanto a la experiencia laboral, todos los pedagogos egresados encuestados, en sus años de experiencia profesional se han enfrentado a estudiantes con diversas discapacidades, por lo que se hace indispensable la necesidad implementar en el programa de estudios, una formación académica para la atención a este grupo vulnerable.

Para los pedagogos en ejercicio profesional, les resulta difícil y confuso llevar a cabo los procesos de evaluación de estudiantes con discapacidad, ya que evalúan:

“sin distinción”, de manera individualizada, utilizando algunas estrategias como la lista de cotejo, la guía de observación, rúbricas; otro, evalúa adaptándose al ritmo de aprendizaje del estudiante con discapacidad, pero esto origina inconformidad en el resto del grupo, que confunde este proceso con preferencias en el aula.

Con lo anterior, demostramos que las PCD se enfrentan a muchas barreras físicas, sociales y culturales en todos los espacios, siendo la sociedad misma la que los etiqueta y excluye, refiriéndose erróneamente a ellos con expresiones como: “pobrecito”, “el cieguito”, “el mudito”, “el minusválido”, etc. y que falta implementar estrategias de sensibilización, inclusión e integración en todos los ámbitos donde se desenvuelven, uno de ellos es el universitario, a fin de proporcionarles el respeto que merecen, pues las PCD desean ser independientes, demostrar que ellos pueden poner en práctica sus múltiples capacidades y evitar que la sociedad centre su atención en su discapacidad.

CONCLUSIONES

A partir de la revisión presentada comprobamos que muchas han sido las intenciones internacionales, nacionales e institucionales para lograr dar atención a las PCD; desde las reformas y promulgación de leyes hasta las intenciones de organismos no gubernamentales y de las propias dependencias educativas; sin embargo, podemos apreciar que este estatus, si bien se ha alejado de la actitud discriminatoria intencional, cae aún en la exclusión por la falta de respuesta total.

Hemos emprendido el camino de la continua búsqueda de alternativas y soluciones que den respuesta a las necesidades de PCD, pero no podemos aún festejar una integración total, pues parece que para sociedad, empleadores e instituciones educativas, la atención de estas personas aún es una asignatura pendiente.

REFERENCIAS

ANGELINO, Kipen, Librandi Mora y Katz. (2013). “Discapacidad en Latinoamérica: Voces y experiencias universitarias. Modos de abrir el debate de una experiencia de capacitación sobre discapacidad y accesibilidad en las universidades públicas argentinas”. Argentina: unlp. Recuperado el 18 de junio de 2014. Disponible en: http://www.editorial.unlp.edu.ar/22_libros_digitales/katz_Discapacidad.pdf

- CLIMENT Giné (2000) "Las Necesidades de la familia a lo largo del ciclo vital". *Familia y Discapacidad*. Recuperado 20 de Junio 2014. Disponible en: http://www.feaps.org/biblioteca/familias_ydi/capitulo1.pdf
- CONSTITUCIÓN Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917) Recuperado el 18 de junio de 2014. Disponible en : http://www.dof.gob.mx/constitucion/marzo_2014_constitucion.pdf
- CONVENCIÓN de los derechos de las personas con discapacidad (2007) Recuperado el 18 de junio de 2014. Disponible en: <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=497>
- DIARIO Oficial de la Federación (DOF)(2014) "Decreto por el que se aprueba el programa nacional para el desarrollo y la inclusión de las personas con Discapacidad 2014 – 2018." Recuperado el 21 de Junio del 2014. Disponible en: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5343099&fecha=30/04/2014
- ENCUESTA Nacional sobre discriminación en México. (2010) Extraído de http://www.google.com/url?sa=D&q=http://conadis.salud.gob.mx/descargas/pdf/Enadis-PCD_2010.pdf&usg=AFQjCNFqqvruRhzMIW2XjtgvV9MortT3hA
- FONDO de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2005). *Excluidos e Invisibles*. Recuperado el 18 de junio de 2014. Disponible en: http://www.unicef.org/spanish/sowco6/pdfs/sowco6_fullreport_sp.pdf
- INEGI (2010).*Las personas con discapacidad en México una visión al 2010*. Recuperado el 18 de junio de 2014 Disponible en: http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/2010/discapacidad/702825051785.pdf
- INSTITUTO Nacional de Estadística Geografía e Informática (2010) http://www.inegi.gob.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/2010/princi_result/cpv2010_principales_resultadosVI.pdf
- LA educación inclusiva en América Latina y el Caribe: Un análisis exploratorio de los Informes Nacionales presentados a la Conferencia Internacional de Educación* (2010). Recuperado el 18 de junio del 2014. Disponible en: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Inclusive_Education/Reports/einclusiva_lac_09.pdf
- LEY General de Educación. Recuperado el 18 de junio de 2014. www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf
- LEY número 822 para la integración de las personas con discapacidad del estado de Veracruz-Llave. (2010, 11 de Marzo). México. Recuperado el 18 de junio del 2014. Disponible en: <http://info4.juridicas.unam.mx/adprojus/leg/31/1147/default.htm?s>

- MAGDY, M.S. (2009). *Compendio de legislación sobre discapacidad. Marco internacional, interamericano y de América Latina*. Recuperado el 4 de junio del 2014. Disponible en: <http://www.conadis.salud.gob.mx/descargas/pdf/CLSDtom01.pdf>
- MALDONADO C. Esther. (2009). *La práctica docente y el maestro de apoyo. Recuperado el 18 de junio 2014*. Disponible en: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_16/ponencias/1405-F.pdf
- MORENO, F. J., Rodríguez I., Saldaña D. y Aguilera A. *Actitudes ante la discapacidad en el alumnado universitario matriculado en materias afines*. Universidad de Sevilla, España. Recuperado el 21 de Junio de 2014. Disponible en: <http://sid.usal.es/idocs/F8/ART9979/actitudesantesladiscapacidad.pdf>
- OMS (2011) Informe Mundial sobre la Discapacidad. Recuperado el 18 de junio de 2014. Disponible en: http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/accessible_es.pdf
- ORGANIZACIÓN de las Naciones Unidas. Recuperado el 18 de Junio de 2014. Disponible en: http://www.onu.org.mx/marco_de_accion.html.
- PARRILLA Latas, Á. (2002). “A cerca del origen y sentido de la educación inclusiva”. *Revista de Educación* 327, 11-29. Recuperado el 20 de junio de 2014. Disponible en: <http://www.revistaeducacion.mec.es/REVEDU/Rev327.htm>
- PLAN Nacional de Desarrollo 2013-2018. Recuperado el 18 de junio de 2014. Disponible en: <http://pnd.gob.mx/>
- PÉREZ, L. Fernández A. y Katz S. (comp.) *Discapacidad en Latinoamérica: Voces y experiencias universitarias*. Argentina UNLP. Recuperado el 18 de junio de 2014. http://www.editorial.unlp.edu.ar/22_libros_digitales/katz_Discapacidad.pdf
- PROGRAMA para la Inclusión e Integración de Personas con Discapacidad a la Universidad Veracruzana. (2009) Recuperado el 18 de junio del 2014. Disponible en: http://www.uv.mx/piip/noticias/DEF_PIIIP_EST_2008.html
- RODRÍGUEZ Badillo, A., (2013): *Educación Inclusiva y discapacidad: Una propuesta de Experiencia Educativa en el Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía para la formación en competencias ante la discapacidad*. Tesis Doctoral, Universidad Abierta de Tlaxcala, México.
- TECHNOSITE. (2009). “Accesibilidad y capacidades cognitivas. Movilidad en el entorno urbano. Vialidad, transporte y edificios públicos. Legislación, y Asuntos Sociales. Subdirección General de Información Administrativa y Publicaciones”. Recuperado el 18 de junio de 2014. Disponible en: http://www.asem-madrid.org/biblioteca/Discapacidad_en_general/CuestionarioParaLaEvaluacionDeDiscapacidadDeLaOMS_WHO_DA112006.pdf

UNESCO, Conferencia Mundial sobre la Educación para todos (EPT) Jomtien, Tailandia, 1990. Disponible en: <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/the-efa-movement/jomtien-1990/>

VERDUGO A. Miguel Ángel (2000) “Calidad de vida en las familias con hijos con discapacidad intelectual”. Familia y discapacidad. Recuperado el 21 de Junio del 2014. Disponible en: http://www.feaps.org/biblioteca/familias_ydi/capitulo5.pdf

3 UNIDAD POLITÉCNICA DE ACCESIBILIDAD E INCLUSIÓN: UNA PROPUESTA DE ATENCIÓN A LA DISCAPACIDAD EN EL IPN

Gina M. Contreras Pérez
Mireya Castañeda Velasco
Instituto Politécnico Nacional. México. D.F.

RESUMEN

En este trabajo se describe la visión incluyente del Instituto Politécnico Nacional, que a partir de la implementación del “Modelo de Accesibilidad” sustenta el establecimiento de la *Unidad Politécnica de Accesibilidad e Inclusión: Una propuesta de atención a la discapacidad en el IPN*, misma que beneficiará a aquellas personas con discapacidad motriz, auditiva o visual que tengan la determinación de estudiar en nuestras instalaciones, al facilitarles el tránsito, la dotación de servicios de accesibilidad y adaptando los programas académicos y de investigación que permitan su inclusión.

3.1 INTRODUCCIÓN

3.1. Una Institución Incluyente

La educación inclusiva tiene como finalidad hacer frente a los requerimientos educativos de los miembros de la comunidad universitaria, a partir de un sistema educativo, que respete la individualidad y se resuelvan los problemas desde una cultura de colaboración¹ y no de competencia, que respete la individualidad y resuelva los problemas desde una cultura de colaboración, “asegurando el dere-

1 (Arnáiz P. y Ortiz, C. (1997) “El derecho a una educación inclusiva”, Educación Especial I. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional (pp. 191-207). Madrid: Pirámide)

cho a la educación de todos los alumnos cualesquiera sean sus características o dificultades individuales, a fin de construir una sociedad más justa".²

Inclusión significa que todos pertenecen; la persona es lo más importante porque es parte de la comunidad. Por lo tanto, la inclusión asume que todos somos únicos en capacidad y valía, y que toda persona puede aprender siempre y cuando se les permita estudiar. Para ello se requiere resaltar una actitud que abarque respetar, dialogar, dejar participar, colaborar, ceder y defender las necesidades de las personas en toda su diversidad.

Para lograrlo se hace necesario reforzar a los educadores que no se sienten capaces de enfrentar los desafíos de la diversidad, por lo que es prioritario implementar una jerarquía de oportunidades de formación, de manera que todos los maestros tengan la facilidad de desarrollar un conocimiento más especializado por medio de un trabajo estratégico de cambios graduales pero constantes, y de carácter permanente.

También será conveniente que los Estados Partes –de acuerdo a la Convención de la ONU: "...adoptarán las medidas pertinentes para emplear a maestros, incluidos maestros con discapacidad, que estén cualificados en lengua de señas o Braille y para formar a profesionales y personal que trabajen en todos los niveles educativos. Esa formación incluirá la toma de conciencia sobre la discapacidad y el uso de modos, medios y formatos de comunicación aumentativos y alternativos apropiados, y de técnicas y materiales educativos para apoyar a las personas con discapacidad".³

En el aspecto económico – administrativo, será importante aplicar las medidas adecuadas que apoyen el establecimiento de mecanismos de financiamiento de largo plazo y la asignación de recursos adicionales, ya sean del presupuesto fiscal o a través de un fondo de apoyo específico a partir de alianzas con financieras potenciales como donantes internacionales, o bien empresas e industrias, que tienen intereses creados no sólo para generar bienestar para el país, sino también para ayudar a producir una fuerza laboral bien educada.

Será también importante aprovechar al máximo el capital humano, intelectual y material, con la intención de satisfacer las necesidades de las personas con

-
- 2 Temario abierto sobre educación inclusiva. Materiales de apoyo para Responsables de Políticas Educativas. UNESCO/Inclusive Education. 1994. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001252/125237so.pdf>
- 3 Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas, 13 de diciembre de 2006. Artículo 24 Educación, Inciso 4

discapacidad, para lo cual se requiere la asignación de recursos adicionales y no únicamente se compensen sus propios esfuerzos como ha sucedido hasta muy recientemente, a través del trabajo colaborativo entre los alumnos, la participación de los padres en las aulas y la invaluable resolución de problemas y apoyo mutuo entre los maestros.

3.2 ANTECEDENTES

Organismos internacionales que velan por los derechos humanos, han observado que el desarrollo de las condiciones necesarias para que exista una igualdad de oportunidades puede reducir las barreras que dificultan la integración social y la incorporación al desarrollo de las personas con discapacidad (PcD⁴), por lo que ha de permitirse que el sistema general de la sociedad, es decir, el medio físico y cultural, la vivienda, el transporte, los servicios sociales y sanitarios, las oportunidades de educación y trabajo, así como la vida cultural y social, se vuelva accesible para todos.

Esta equidad de oportunidades fue definida por el Programa de Acción Mundial para las personas con discapacidad como: “el proceso mediante el cual los diversos sistemas de la sociedad, el entorno físico, los servicios, las actividades, la información y la documentación se ponen a disposición de todos, especialmente de las personas con discapacidad”⁵.

A partir de la firma y difusión de la Convención sobre los Derechos de las personas con discapacidad y su protocolo facultativo de las Naciones Unidas del 30 de marzo de 2007, que estipula entre su articulado que: “Los Estados Partes convienen que reconocen la importancia de la accesibilidad al entorno físico, social, económico y cultural, a la salud y la educación y a la información y las comunicaciones, para que las personas con discapacidad puedan gozar plenamente de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales”⁶.

“Los mismos, asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de

4 Para no ser repetitivos en la redacción, en algunas partes del se hará referencia a las Personas con Discapacidad por las siglas: “PcD”.

5 Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad, ONU, 20 de diciembre de 1993. Recuperado de: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/dissres1.htm>

6 Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, ONU, Preámbulo, Inciso V.

condiciones con las demás. A tal fin, los Estados Partes asegurarán que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad.”⁷

Con este documento que rige de manera específica a 80 Estados miembros de la ONU que firmaron la Convención, y a los 42 países que firmaron su Protocolo Facultativo, “...se llena una laguna en el marco jurídico internacional y se contribuirá a fomentar cambios culturales respecto a la forma en que se aborda la situación de las personas con discapacidad en el mundo”.⁸

“Su enfoque novedoso sustituye los tradicionales planteamientos médicos y asistencialistas en torno al tema de la discapacidad bajo una perspectiva amplia e integral de desarrollo y de derechos humanos” y que cambia a un nuevo paradigma de respeto e inclusión.

3.2.1 Avances en México

En 2001 la Oficina de Representación para la Promoción e Integración Social para personas con discapacidad de la Presidencia de la República, emite el Programa Nacional de Accesibilidad a Inmuebles Públicos que cuenta con la edición del Manual de Recomendaciones de Accesibilidad y con el Manual para la Integración de personas con discapacidad en las Instituciones de Educación Superior, elaborado en conjunto con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

Se planteó desde entonces, la propuesta de realizar diagnósticos particulares sobre la infraestructura física educativa, creando comisiones mixtas en las que participarían docentes y alumnos con y sin discapacidad, con el fin de recorrer todas las instalaciones.

A partir de estos diagnósticos, se determinó no sólo la obligatoriedad de modificar las barreras detectadas que obstaculizan la accesibilidad física y arquitectónica de las personas con discapacidad motriz, sino la necesidad de hacer las adecuaciones necesarias para una mejor integración de las personas con discapacidad visual y auditiva.⁹

Sin embargo, a pesar que desde hace algunos años los gobiernos estatales y el

7 Idem, ONU, Artículo 24, Educación, Inciso 5.

8 SRE, (2007), Informe Inicial de México en torno a la aplicación de la Convención sobre los Derechos de las personas con discapacidad., Recuperado de: http://www.sre.gob.mx/csocial_viejo/contenido/comunicados/2011/abr/CDPD260411.pdf

9 De acuerdo a estadísticas del INEGI, en México el número de personas con alguna limitación física, sensorial o mental ascendía a 5.7 millones en 2010.

Federal han invertido recursos materiales, financieros, sociales y humanos en este rubro, aún persiste una brecha importante en el acceso a la educación en condiciones adecuadas, así como la apertura a buenas oportunidades de trabajo para este grupo de la población, independientemente del tipo de discapacidad que porte.

Actualmente el enfoque del Plan Nacional de Desarrollo, se dirige hacia la creación de verdaderos ambientes de aprendizaje, aptos para desplegar procesos continuos de innovación educativa, para lo que se requiere de espacios dignos y con acceso a las nuevas tecnologías de la información y comunicación, bajo la premisa que una mejor educación necesita del fortalecimiento de la infraestructura, de los servicios básicos y el equipamiento de las escuelas.

3.2.2 Actividades en el Instituto Politécnico Nacional

3.2.2.1 Modelos Educativo y de Integración Social del Instituto Politécnico Nacional

El Instituto Politécnico Nacional tiene ante sí tres grandes retos: a) Dar respuesta a los requerimientos derivados de la sociedad del conocimiento y del mundo; b) Contribuir a la satisfacción de demandas educativas derivadas de las profundas desigualdades sociales del país y c) Mejorar cada vez más el propio desempeño institucional en la prestación de todos sus servicios.

Dado que tales retos deben asumirse como un quehacer fundamental del Instituto, siempre renovando los programas de generación, transmisión y difusión de conocimientos de alta calidad, con pertinencia, innovadores y flexibles, el *Modelo Educativo del IPN* cuenta con lo necesario para favorecer la educación para personas con discapacidad al “asumir la individualidad de cada estudiante, reconociendo sus diversas condiciones económicas y sociales, sus diferentes capacidades y ritmos de aprendizaje”¹⁰

A su vez, el *Modelo de Integración Social* se identifica por ser integrador, transformador y colaborativo; impulsa la participación y el trabajo conjunto de la comunidad académica y las organizaciones, grupos o individuos de los sectores productivos, social y gubernamental, pertinente, y atiende los requerimientos de la sociedad en las áreas en las que cuenta con capacidades institucionales, e impulsa su desarrollo.¹¹

10 Extractos de contenido del documento denominado “Un nuevo modelo educativo para el IPN”

11 Extractos de contenido del documento denominado “Modelo de Integración Social del IPN”.

“IPN pretende ser una institución abierta, participativa, flexible y con un mayor reconocimiento social. Para lograr esos propósitos será necesario impulsar programas en donde estén presentes la flexibilidad en los planes de estudio, el reconocimiento a las actividades de vinculación y la existencia de sistemas de información”.¹²

Toda esta interrelación debe llevarnos a desarrollar las actividades necesarias para que aquellas personas con discapacidad que quieran estudiar en nuestras instalaciones, puedan hacerlo no sólo por su autodeterminación, sino porque cuentan ya con todo lo necesario para que los espacios y servicios sean los apropiados y con la certeza de que la comunidad politécnica les brindarán la atención correcta.

2.2.2 Modelo de Accesibilidad del IPN: Una institución Incluyente

El Instituto Politécnico Nacional se proyecta como un organismo educativo en continuo crecimiento, incluyente y accesible en infraestructura, educación y cultura, promotor de acciones encaminadas al respeto de los Derechos Humanos, innovador y comprometido con la sociedad, generador de las estrategias que le permitan estar a la vanguardia y tener las condiciones necesarias para que la comunidad politécnica se desarrolle académica, laboral y profesionalmente con calidad.

Con esa visión, en mayo del 2012 surge el “Modelo de Accesibilidad del IPN: Una Institución Incluyente”, cuya finalidad es contribuir a la conformación de una comunidad educativa para todos y garantizar que las personas con discapacidad tengan aseguradas las mismas posibilidades de educación, acceso e inserción al sector productivo del país, al propiciar la igualdad de oportunidades.

Desde sus comienzos, han sido fundamentales las tareas de sensibilización en materia de discapacidad hacia la comunidad politécnica y la promoción del significado de la accesibilidad para propiciar las condiciones que permitan a las PCD desarrollar eficaz, eficiente y oportunamente sus capacidades.

Es por lo anterior que este Modelo se fundamenta en cuatro preceptos importantes:

- a. Inclusión: Significa que las personas con discapacidad cuenten con una oferta educativa flexible, unidades de aprendizaje adaptadas a sus necesidades específicas de educación y material didáctico adecuado.
- b. Accesibilidad: Implica que todas las personas con o sin discapacidad puedan transitar y hacer uso de todos los espacios y servicios en las instalaciones politécnicas.

12 Modelo de Integración Social del IPN, Vinculación para el fortalecimiento interno, Políticas

- c. Diseño universal: Determina que todos los espacios puedan ser utilizados por todos, haciendo uso de los ajustes razonables para que sin necesidad de invertir recursos, se realicen los cambios pertinentes a través del sentido común y bajas erogaciones, y
- d. Sensibilización: Promueve la concientización sobre el significado sin paradigmas de la discapacidad, para que las PCD no sean víctimas de discriminación y se garantice el disfrute pleno de sus derechos a través de la correcta percepción de la comunidad al interior del instituto.

3.2.2.2.1 Resultados del Modelo de Accesibilidad del IPN, obtenidos hasta junio de 2014

- Obtención de recursos para la instalación de tres elevadores exclusivos para personas con discapacidad, ubicados en áreas centrales del IPN.
- Elaboración y difusión de anexos técnicos para la correcta adecuación de espacios académicos, administrativos y de servicios en las instalaciones del IPN.
- Elaboración y distribución de cartel sobre el uso correcto del lenguaje hacia las personas con discapacidad, así como folletos, trípticos y volantes informativos sobre discapacidad y las tareas que se llevan a cabo desde esta práctica.
- Distribución de tablillas plásticas elaboradas por el Banco de México, con el objetivo de facilitar la identificación de la denominación de los billetes de diseño actual para las personas con discapacidad visual.
- Registro de servicios de Accesibilidad en el sistema inmobiliario del INDABIN sobre las unidades políticas allí registradas.
- Gestión oficial para la adecuación de cajones de estacionamiento exclusivo para personas con discapacidad para el CECyT 5, en la Delegación Cuauhtémoc.
- Firma de convenio de colaboración para impulsar la inclusión educativa de personas con discapacidad entre el Instituto Politécnico Nacional y el Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las personas con discapacidad (CONADIS).
- Enlace para la firma del Convenio Específico de Colaboración con la Universidad Nacional Autónoma de México y la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, para la realización y desarrollo del “Concurso de Investigación sobre Discapacidad en México 2014”.
- Jornadas de Sensibilización en Materia de Discapacidad para un total

aproximado de 3,000 personas, e impartición de la plática *Padres Socialmente Responsables*.

- Participación en la Feria Internacional del Libro Politécnica 2013, con una exposición de fotografías de personas con discapacidad de la Fundación Caleidoscopio A.C., del 16 al 25 de agosto del 2013.
- Colaboración para el desarrollo del taller: “Diseño para todos” en el Seminario Bilateral México-España sobre Desarrollo de la tecnología para el ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad, del 23 al 26 de abril del 2013, México D.F.
- Ponencia “La transformación de nuestras calles en espacios incluyentes” en el Primer Foro Internacional de Ciudades Incluyentes, los días 10 y 11 de septiembre en México, D.F.
- Intervención en las Jornadas académicas “Atención a la Discapacidad en Educación Superior” en la Universidad Iberoamericana los días 2 y 3 de septiembre del 2013, presentando experiencias de inclusión educativa en el Instituto Politécnico Nacional.
- Participación en el Taller: “Desarrollo de la tecnología para el ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad” del 17 al 20 de septiembre del 2013, México D.F.
- En representación de la Dra. Yoloxóchitl Bustamante Díez, se participa en:
 - Tres mesas de trabajo del Consejo Promotor para la Integración al Desarrollo de las personas con discapacidad del Gobierno del Distrito Federal y el DIF, como son: Cultura y Educación, Ciencia y Tecnología, y Accesibilidad y Transporte.
 - El Programa de Inclusión Laboral de la Secretaría del Trabajo y Previsión Social.

3.3 UNIDAD POLITÉCNICA DE ACCESIBILIDAD E INCLUSIÓN (UPAI)

El camino que convierta al Instituto Politécnico Nacional en una entidad incluyente líder en su campo requiere del establecimiento de la Unidad Politécnica de Accesibilidad e Inclusión (UPAI), ya que será a través de ésta que se logre generar y difundir directrices institucionales para la atención de personas con alguna discapacidad motriz, auditiva o visual -temporal o permanente, modificando la percepción de la discapacidad, facilitando la promoción, adecuación y dotación

de los servicios de accesibilidad en las instalaciones polítécnicas, y finalmente adaptando los programas académicos y de investigación que permitan la inclusión de las personas con discapacidad en todas las actividades institucionales.

La propuesta para la creación de esta Unidad se detalla a continuación:

3.3.1. Plan estratégico

Partiendo del Modelo de Accesibilidad, la creación de la UPAI consolidará al Instituto como una instancia incluyente, por medio del trabajo colaborativo entre las áreas de gobierno y con la finalidad de generar y difundir las directrices internas para la atención a las personas con discapacidad a través de la incidencia en la normatividad institucional para coordinar, orientar y apoyar actividades que propicien atenderles adecuadamente.

Las actividades generales que conforman este plan, son:

- EN LA COMUNIDAD POLITÉCNICA: Establecer brigadas de apoyo con voluntarios, para la atención a las PcD, implementando programas de sensibilización, capacitación, acompañamiento y actualización para el personal docente, administrativo y de apoyo a la educación, así como a estudiantes que formen parte de estas tareas.
- EN LAS INSTALACIONES ARQUITECTÓNICAS Y LA PROVISIÓN DE SERVICIOS: Revisar que los nuevos diseños arquitectónicos sean accesibles y los construidos anteriormente a esta propuesta, sean acondicionados bajo los preceptos del Diseño Universal o Diseño para Todos.
- EN LAS ACTIVIDADES ACADÉMICAS Y DE DIFUSIÓN: Promover un nuevo paradigma que permita modelos educativos flexibles adecuados para todos, y celebrar convenios académicos y de vinculación con instituciones educativas, productivas y culturales de los sectores público, social y privado, nacionales y extranjeros.

3.3.2. Políticas de calidad

En apego a la normatividad vigente en la materia, brindar asesoría para que las unidades polítécnicas realicen las adecuaciones o ajustes razonables, de tal forma que el Instituto Politécnico Nacional sea una entidad vanguardista que cuente con instalaciones accesibles, ofrezca servicios educativos incluyentes y promueva el trato adecuado a las personas con discapacidad en salvaguarda de sus derechos.

3.3.2.1 Misión

La Unidad Politécnica de Accesibilidad e Inclusión contribuyendo a la conformación de una sociedad inclusiva establece las políticas institucionales y propicia la igualdad de oportunidades para todos, con la premisa de garantizar que las personas con discapacidad tengan aseguradas las mismas posibilidades de educación que favorezca efectivamente su inserción al sector productivo del país.

3.3.2.2 Visión

El IPN se proyecta como una institución educativa en continuo crecimiento, incluyente y accesible en infraestructura, educación y cultura; promotora de acciones encaminadas al respeto de los Derechos Humanos; innovadora y comprometida, generando las estrategias que la mantienen a la vanguardia y contando con las condiciones necesarias para que la comunidad politécnica se desarrolle académica, laboral y profesionalmente con calidad.

3.4. OBJETIVOS

3.4.1 General

Brindar las facilidades de acceso, permanencia, movilidad y egreso autónomo y seguro en la infraestructura física politécnica, y los recursos técnicos, materiales y humanos necesarios para la educación segura y accesible que la comunidad politécnica pudiera requerir para su desarrollo personal y profesional, bajo un esquema de trabajo colectivo y transversal, con las estrategias propias de un proyecto social y con base en los preceptos del diseño universal, los ajustes razonables y la equidad de género.

3.4.2 Particular

Lograr que la comunidad politécnica con discapacidad motriz, visual o auditiva —temporal o permanente, disfrute de las ventajas de los servicios accesibles, del trato digno y sin discriminación de la comunidad institucional y de los beneficios de una educación incluyente.

4.4.3. Acciones

Para que los objetivos se lleven a cabo, y como parte de un proceso de mejoramiento continuo, se propone la ejecución de las siguientes líneas de acción:

1. Vigilar la observancia del marco jurídico vigente en materia de accesibilidad para generar un cambio institucional en la manera de planificar, acondicionar y construir.
2. Promover la apertura de la oferta educativa para la atención de personas con discapacidad visual, auditiva o motriz -temporal o permanente, en las trece unidades académicas seleccionadas para fortalecer el enfoque institucional de inclusión.
3. Fomentar la dotación institucional de los servicios básicos en instalaciones, mobiliario, equipo y transporte para las personas con las discapacidades mencionadas, fortaleciendo con ello su plusvalía y modernizando su patrimonio.
4. Propiciar un mayor uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), contar con los servicios de intérpretes de lengua de señas mexicanas en eventos públicos masivos, y propiciar la impresión de publicaciones en sistema Braille para que el Instituto se consolide como un puntero en educación pública incluyente.
5. Implementar y actualizar programas de sensibilización y capacitación en materia de discapacidad, para apuntalar al IPN como una colectividad socialmente responsable.
6. Ejecutar acciones de colaboración específicas con instituciones que realicen labores afines en el tema, para posicionar al instituto entre las instancias que llevan a cabo labores concretas en beneficio de las PCD.
7. Participar institucionalmente en eventos públicos, estatales, federales e internacionales afines en el tema para fortalecer la presencia del Politécnico como una institución que contribuye al desarrollo de una sociedad que acepta el cambio.
8. Realizar actividades de difusión para impulsar las tareas institucionales de inclusión, sensibilización y accesibilidad que propicien el desarrollo de una conciencia social colectiva.
9. Actualizar la información estadística institucional existente sobre personas con discapacidad, para contribuir con la organización de datos fehacientes en materia de discapacidad en el sector educativo.

4.5 JUSTIFICACIÓN

La propuesta para el establecimiento de la UPAI toma como una de las bases prioritarias, al Programa Nacional de Desarrollo (PND) 2013-2018, principalmente

en una parte de los contenidos de las Metas Nacionales II-Méjico incluyente y III-Méjico con educación de calidad.

En este documento se menciona que: “Para garantizar la inclusión y la equidad en el Sistema Educativo, se plantea ampliar las oportunidades de acceso a la educación, permanencia y avance en los estudios a todas las regiones y sectores de la población. Esto requiere incrementar los apoyos a niños y jóvenes en situación de desventaja o vulnerabilidad, así como crear nuevos servicios educativos, ampliar los existentes y aprovechar la capacidad instalada de los planteles”¹³.

“El gran reto para las instituciones de educación superior se refiere a que tienen que dar respuesta a las nuevas exigencias provenientes de la sociedad del conocimiento y traducirlas a programas de docencia e investigación” haciéndose además alusión a que “...la educación superior debe formar en la globalización para construir una sociedad y una economía abiertas que aseguren un desarrollo equitativo y sostenible; es decir, formar para la sociedad que se quiere, no para la que se tiene, considerando que la acumulación de capital humano es hoy el principal motivo de crecimiento económico y requisito indispensable para su mejor distribución” ¹⁴

3.6 CONCLUSIÓN

Hasta el día de hoy, las tareas realizadas para llevar al Instituto Politécnico Nacional hacia la formación de una sociedad accesible e incluyente en la parte que le corresponde, ha avanzado con pasos firmes; resultado del trabajo arduo, constante y preciso se ha logrado que esta práctica se identifique no sólo al interior del Instituto, sino también existe un conocimiento y reconocimiento social y académico por haber logrado que el Instituto tenga una buena presencia en el ámbito de la discapacidad.

Por lo anteriormente expuesto, se infiere la necesidad de transformar al Modelo de Accesibilidad como una Unidad, con la dotación suficiente de recursos económicos, de capital humano e intelectual evidentemente necesario para satisfacer las necesidades académicas y vivenciales de las personas con discapacidad que persiguen su derecho a integrarse en el ambiente educativo.

13 Programa Nacional de Desarrollo 2013-2018, D.O.F. Segunda Sección, Pág. 38, Lunes 20 de Mayo de 2013.

14 Beristáin Iturbide, J. “Educación y capacitación para el desarrollo”, México, *Comercio Exterior*, 1994.

Con todo, ningún esfuerzo será suficiente si la propia comunidad en donde se lleven a cabo tareas de adaptación de espacios físicos y de mobiliario, no participe en ello y sea debidamente sensibilizada para comprender que los derechos de todos, son de todos. A la vez, se requiere continuar generando una corriente de opinión a favor de la inclusión y reforzar el proceso que busque consenso a través de eventos de diseminación y el uso de los medios institucionales de comunicación.

Ante este desafío, ya no será posible permitir que quienes ingresan a nuestra institución lo hagan por la necesidad personal de alcanzar un objetivo de suyo difícil, sino porque habremos logrado ser la institución incluyente líder en su campo.

REFERENCIAS

- ANUIES (2006). *Manual para la Integración de personas con discapacidad en las Instituciones de Educación Superior*. Secretaría de Educación Pública. México.
- ARNÁIZ P. y Ortiz, C. (1997). *El derecho a una educación inclusiva. Educación Especial I. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional* (pp. 191-207). Madrid: Pirámide.
- BERISTÁIN, J. (1994). *Educación y capacitación para el desarrollo, Comercio Exterior* — · —, (1986). *Universidad y sociedad en América Latina*. UAM Azcapotzalco / Secretaría de Educación Pública. México.
- DE Lorenzo, R. (2003). “El futuro de las personas con discapacidad en el mundo.” *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, 202-206. Madrid.
- ECHEITA, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea
- ECHEITA, G. et al. (2009). *Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España*. 153-178.
- GOBIERNO de la República. (2013) “*Plan Nacional de Desarrollo 2013 – 2018*”. México: Presidencia de la República.
- · —, (2011) *Ley general para la inclusión de las personas con discapacidad*. DOF 30-05-2011
- INEGI. (2010). *Censo de Población y Vivienda, Cuestionario ampliado*. Estados Unidos Mexicanos/Población con discapacidad
- IPN (2003). “Materiales para la reforma”. *Un Nuevo Modelo Educativo para el Instituto Nacional*. México. D.F.

- . —, (2003). Materiales para la Reforma. *Modelo de Integración Social*. México. D.F.
- ONU. (2008). *Convención sobre los Derechos de las personas con discapacidad*.
- . —, (1993) *Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*. Recuperado de: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/dissres1.htm>
- PRETT, P., Et al (2010). *Manual de Accesibilidad Universal*. Corporación Ciudad Accesible. Chile.
- SRE. (2007). *Informe Inicial de México en torno a la aplicación de la Convención sobre los Derechos de las personas con discapacidad*. Recuperado de: http://www.sre.gob.mx/csocial_viejo/contenido/comunicados/2011/abr/CDPD260411.pdf
- UNESCO. (2003). *Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación*.
- . —, (1994). *Temario abierto sobre educación inclusiva*. Recuperado de <http://www.unesco.org/education/sne>
- VILLA, N. y Arnau S. (2009 Septiembre). Antena de telecomunicación. *Las personas con discapacidad en la Universidad*. Madrid

4 LA CAPACIDAD DE SEGUIR ADELANTE ANTE LA ADVERSIDAD (RESILENCIA) DE JÓVENES INDÍGENAS EN EL MOMENTO DE SU INGRESO A LA UNIVERSIDAD

María Teresa Mosquera Saravia
Instituto de Estudios Interétnicos
Universidad de San Carlos de Guatemala

RESUMEN

La intención de esta ponencia nace de la necesidad de explicar a los trabajadores administrativos universitarios respecto de la capacidad que tienen algunas poblaciones vulnerables de continuar adelante pese a la adversidad.

Son seis los ejes que se presentan en este documento relacionado con los estudiantes indígenas que acuden a la Universidad de San Carlos de Guatemala. –USAC- De primero se hace una introducción dirigida a funcionarios y docentes sobre la importancia de definir y ubicar la población vulnerable, en éste caso referido a los indígenas, y también se define lo que se entiende por el fenómeno de resiliencia.

Posteriormente se expone a grandes rasgos el Programa Académico de Apoyo a Estudiantes Indígenas –PAAEI- que operó en la USAC, ya que fue un programa diseñado para atender a los estudiantes indígenas dentro de la universidad, con la intención de exponer más adelante las características de la población que estudia y trabaja dentro de la universidad.

El apartado titulado: ¿Cómo se llega a la Universidad? Expone estudios de caso, de dos estudiantes indígenas que asistieron a la universidad. Con esas historias se ejemplifican todas las circunstancias y problemáticas a las que se tienen que enfrentar este tipo de estudiantes.

Del análisis de datos proporcionados en los estudios de caso se originan los siguientes dos apartados: Estudiar y trabajar, salir del pueblo y manejarse en una ciudad desconocida. Ambos apartados documentan y analizan diversas situaciones por las que pasan los estudiantes.

Finalmente a manera de conclusión se presenta una apartado sobre estudiantes resilientes que vincula algunos hallazgos sobre el PAAEI y los dos estudios de caso.

INTRODUCCIÓN: POBLACIONES VULNERABLES Y LA RESILIENCIA

Los organismos internacionales, en determinado período de tiempo revisan las categorías, que utilizan para caracterizar a los países que aún no han alcanzado su pleno desarrollo económico. El manejo de esas categorías se convierte en lenguaje sofisticado que manejan los especialistas en gestión de proyectos, cooperación internacional, gestión pública, etc.

Sin embargo, la mayoría de trabajadores universitarios (personal de oficina y profesores) son quienes atienden a los estudiantes que se inscriben, que hacen gestiones y que reciben clases. Son quienes se relacionan con ellos, probablemente no saben que muchos estudiantes pertenecen a una población vulnerable. Son los docentes y trabajadores administrativos quienes trabajan con jóvenes resilientes, son ellos quienes deben saber que ruralidad no significa ser una persona con poco roce social, son ellos quienes discriminan, por ignorancia o por prejuicios, a la vez no se percatan de esa acción.

Para comenzar es necesario esclarecer ¿Qué es un colectivo vulnerable? y ¿Qué es la resiliencia?, los dos son componentes indispensables para entender por qué muchos de los estudiantes indígenas que comienzan sus estudios los terminan, en comparación con otros estudiantes que no son indígenas y que no terminan sus estudios.

De acuerdo con la propuesta del grupo ACCEDES¹, un colectivo vulnerable son: “aquellos sectores de la población que por su condición de edad, sexo, estado civil y origen étnico se encuentran en condición de riesgo que les impide incorporarse al desarrollo y acceder a mejores condiciones de bienestar” (Ro-

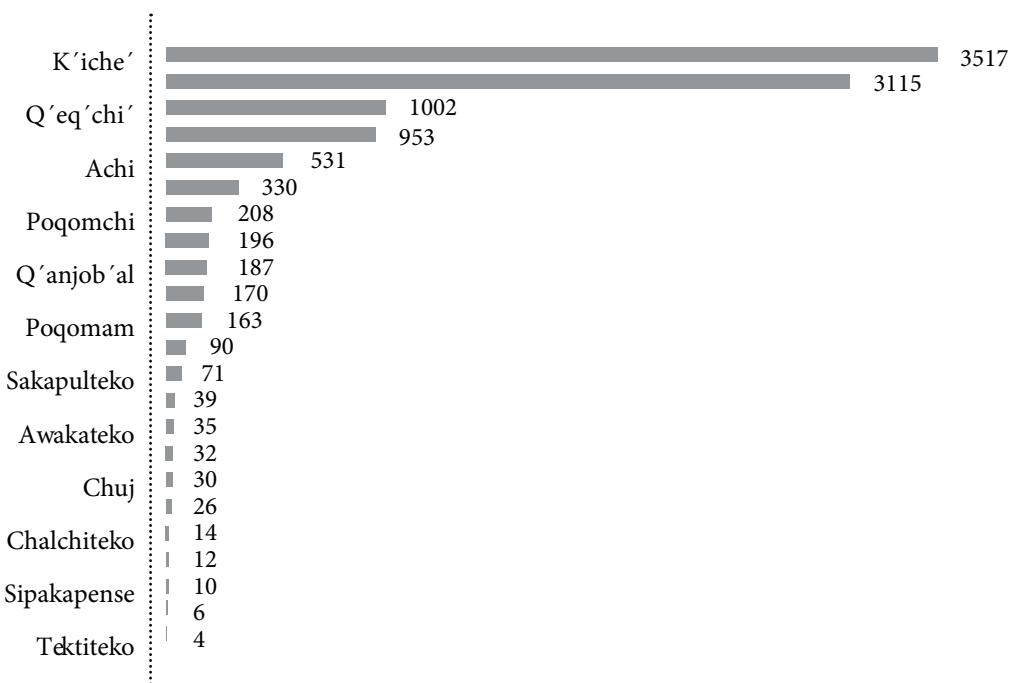
1 “El acceso y el éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica”. Como producto del trabajo de la Red ACCEDES se escribió el documento llamado: Acceso, permanencia y egreso en la universidad de colectivos vulnerables en Latinoamérica: intervenir y cambiar la realidad. Coordinado por Joaquín Gairín, Diego Castro et. el. Todos los miembros pertenecientes a la red contribuyeron en parte en la redacción de los nueve fascículos.

mán, 2014:3). La red ACCEDES identificó un total de ocho colectivos: indígenas, mujeres, discapacitados, minorías étnico-culturales, estudiantes no habituales, ruralidad, inmigrantes y pobreza para poder aplicar una estrategia de trabajo para dichos colectivos dentro de las universidades.

Uno de los colectivos vulnerables que se visualizó para Guatemala, fue el referido a la población indígena, Guatemala es uno de los países latinoamericanos que cuenta con mayor población indígena, el 42% de la población de acuerdo a las cifras oficiales. Este documento en particular se trabajará con la población indígena que estudia en la Universidad de San Carlos de Guatemala.

De acuerdo al último censo realizado a los estudiantes de la Universidad de San Carlos de Guatemala, los indígenas corresponden al 14% (13,327) de la población estudiantil. La conformación lingüística de los estudiantes indígenas que acuden a la USAC es la siguiente:

Tabla No.1: Población hablante de idiomas mayas en la USAC.²



La población indígena que acude a la Universidad de San Carlos de Guatemala –USAC- es minoritaria, es una población vulnerable.

2 Datos tomados del último censo de población estudiantil realizado en la USAC del año 2009.

El fenómeno de la resiliencia, debe entenderse como: “las competencias universales del ser humano de responder positivamente a la adversidad, a través de su capacidad de atribuir significados, crear propósito, desarrollar control interno, redes de apoyo y sentimiento de pertenencia.” (González, 2008:43)³

Tomando de base ese concepto interesa saber cómo muchas personas a pesar de la adversidad no pierden su capacidad de creación, de readaptación, de estudios, etc. Ese proceso en particular da cuenta del por qué una mujer que es indígena y madre soltera continúe con sus estudios y logre completar su carrera universitaria.

Al definir y verificar estos dos conceptos “población vulnerable” y “resiliencia”, es necesario presentar el proyecto titulado: Programa de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas -PAAEI-, que funcionó por cinco años en la USAC y que actualmente se está evaluando.

PROGRAMA DE APOYO ACADÉMICO A ESTUDIANTES INDÍGENAS –PAAEI-:

En el año 2007 el Instituto de Estudios Interétnicos (IDEI), propone que es necesario crear un programa que apoye al estudiante indígena dentro de la Universidad de San Carlos. En el año 2008 se crea el Programa de Apoyo Académico al Estudiante Indígena –PAAEI-, con una donación de la Fundación Ford.⁴

En el transcurso de los primeros meses se visualizó la necesidad de crear un Consejo Consultivo del programa, con la intención de dar sugerencias respecto de las actividades en favor de los estudiantes como cursos, mejoramiento de las tutorías y acompañamiento a los estudiantes. Dicho consejo estuvo integrado por una representante de Bienestar Estudiantil, de la Coordinadora General de Cooperación Internacional y de la Fundación Rigoberta Menchu.

El enfoque principal del programa fue integrar al mayor número de estudiantes indígenas de distintas Unidades Académicas en las tutorías y actividades del programa.

Los objetivos del programa:

- Facilitar el éxito académico de los estudiantes indígenas, quienes como

3 Definición tomada del taller metodológico CREA del Banco Mundial, realizado del 2 al 6 de marzo en Antigua Guatemala.

4 Esta información se ha obtenido de los archivos del PAAEI.

futuros profesionales deben contribuir al conocimiento técnico/ científico, y así conformar una sociedad multiétnica equitativa.

- Acompañar al estudiante indígena en el proceso enseñanza aprendizaje para su mejor desenvolvimiento dentro de la USAC.
- Brindar atención al estudiante indígena a través de tutorías y cursos relacionados con el desempeño académico de los mismos.

En los primeros años los destinatarios fueron los estudiantes indígenas de diferentes unidades académicas de la USAC y en los siguientes dos años se facilitó el acceso al programa de estudiantes no indígenas de la USAC. Durante los primeros años se fomentó la creación de tutorías a cargo de docentes de distintas carreras universitarias.⁵

Las habilidades que se buscaban en los tutores eran: ser docentes de la USAC, comprometidos con los objetivos del programa y con apertura hacia la diversidad. Los tutores debían facilitar un amplio conocimiento sobre el tema que impartían en los cursos, talleres, seminarios, conversatorios, etc. Debido a que éstos no contaban con cubículos propios en la sede central, para atender a los estudiantes, se toma la iniciativa de realizar las tutorías en forma virtual.

Las actividades que se realizaron en el programa fueron:

- a. Implementación de tutorías
- b. Ofertar docencia respecto de la inclusión de estudiantes indígenas en estudios superiores: capacitaciones, foros, talleres y seminarios
- c. Cursos de apoyo a estudiantes indígenas
- d. Investigación

Se establecieron dos fases de ejecución. En la primera, se capacitó a un grupo de tutores para que conocieran el rol del tutor dentro del programa.

La segunda fase se dividió en dos grandes líneas de acción:

- 1ra. Se implementaron los cursos académicos destinados a estudiantes inscritos en el programa.
- 2da. Se realizaron talleres, foros, conversatorios y seminarios sobre la inclusión de los estudiantes indígenas como una población vulnerable dentro de la universidad. A éstas actividades asistieron estudiantes del PAAEI y público en general.

El programa se inauguró el 11 de abril de 2008 y duró 5 años. En los años

5 Es importante explicar que en Guatemala a diferencia de muchos otros países no se ha instituido en las universidades el uso de tutorías por parte de los catedráticos. Motivo por el cual las tutorías solamente funcionaron durante los tres primeros años del programa.

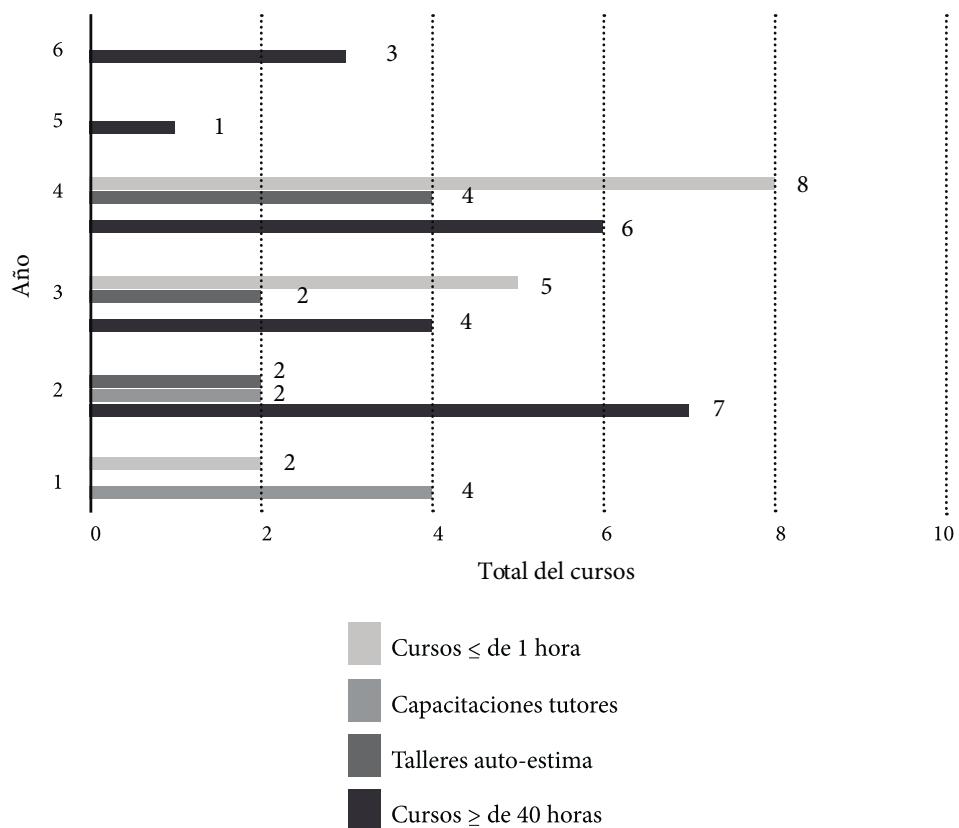
2009 a 2011 se realizaron el mayor número de cursos y actividades, porque durante ese momento se contaba con la donación de la Fundación Ford, por ello también se reportó un alto índice de inscritos y asistentes.

Para el período que comprende del 2012 a 2013 las actividades que se realizaron se concentraron en cursos específicos para estudiantes mayas y no mayas, que tenían como temática central la cosmovisión maya.

El total de cursos, conferencias, seminarios, talleres que se realizaron durante los 5 años del programa aparecen en la tabla siguiente. En la tabla se puede observar un total de 6 años, ello se debe a que se toma en cuenta el año 2008, aunque el programa no había iniciado como tal, pero durante este año se realizaron algunas actividades con los tutores.

Tabla No.2: Total de cursos impartidos en PAAEI

Cursos del PAAEI



A grandes rasgos se ha presentado lo que es el PAAEI. Sin embargo, es ne-

cesario visualizar lo que es y lo que significa el camino que recorre un estudiante indígena para llegar a la Universidad de San Carlos. En la siguiente sección se expone el caso de dos estudiantes para que el lector pueda aproximarse a dichos recorridos.

¿CÓMO SE LLEGA A LA UNIVERSIDAD? (ESTUDIO DE CASO)

En este apartado se presentarán dos caminos que llevaron a dos estudiantes indígenas a la Universidad de San Carlos de Guatemala.

B.S.⁶:

Cuando era pequeño recuerdo que mis padres decidieron no enviarme a la escuela de mi aldea porque la castellanización era muy mala, es así como ellos deciden que vaya a San Carlos Sija, con la idea de aprender bien el castellano. Estudié siete años de la primaria, porque perdí un grado y otros tres años más de la secundaria. Yo durante esos 10 años caminé a diario catorce kilómetros ida y vuelta, bajo la lluvia, bajo el sol, llevando polvo, no teníamos opción de comprar una bicicleta, la única persona era la sobrina de un señor que tenía buses, nosotros corríamos atrás de ella como jugando. Después que terminé los básicos yo le dije a mi papá que quería seguir estudiando, pero él me dijo: -no tenemos dinero. Mi abuela y mi señora madre querían que yo me casara, a ellas dos no les interesaba para nada la educación escolarizada. Yo les decía que antes del casamiento, primero tengo que estudiar. Tristemente, mi abuelo y mi señora madre murieron y no me vieron casado. Entonces lo que yo hice, fue trabajar un año, para buscar una opción o un apoyo de cómo seguir. Como yo desde pequeño me vinculé a la iglesia católica, en los grupos juveniles. Es así como hablo con algunas religiosas para saber qué posibilidades hay de becas para estudiar magisterio en Quetzaltenango. Hago la gestión y mando una carta. Y me contestan que estoy aceptado, que debo estar presente el 4 de enero del año 1988 en Zunil Quetzaltenango, es así como estudio magisterio en un colegio y termino mis estudios de Magisterio. Luego gestione otra beca para continuar estudios de filosofía en la Universidad Rafael Landívar, con la idea de estudiar ciencias religiosas. Consigo la beca, vengo a la capital, estudio Filosofía en la Landívar, termino el profesorado en filosofía. Me dan otra beca en México para estudiar en la Universidad Pontificia, me voy a continuar mis estudios, pero en ese momento hay un movimiento que va en contra de la

6 Por razones de ética se dan iniciales ficticias del nombre de éste relato de la entrevista.

teología de la liberación y se cierra el centro de formación teológica que estaba en México y quedamos volando en el aire. Con uno de mis compañeros decidimos entonces ya no seguir y es así como yo regreso a Guatemala en el año 98. Es así como decido estudiar antropología en la ciudad capital porque en Xela (poblado más cercano con estudios universitarios) no se imparte esa carrera. Conseguí rápido un trabajo y así salgo de nuevo de mi aldea para vivir a la ciudad capital. Durante los años que estudié la carrera tuve que trabajar, recuerdo un trabajo que debía viajar a la costa, a Santo Tomás La Unión, para hacer trabajo de campo en fincas cafetaleras, salía a la tres de la tarde de Mazatenango rumbo a la ciudad de Guatemala y estaba ingresando a la ciudad a las seis de la tarde, por el tráfico llegaba a la USAC a las seis y media a veces a las siete de la noche. Fue difícil porque no sólo venía cansado, sino venía con el sudor que provoca la costa, venía con hambre y todavía a recibir clases, y llegar a la casa y todavía tener que leer hasta la una, dos de la mañana. Entonces me fue muy difícil acceder a la universidad. De los compañeros que caminaban conmigo para la escuela, a lo más que llegaron fue a graduarse de maestros o de perito contador. Tres de mis amigos con los que caminábamos a la escuela ahora están en los Ángeles California. La mayoría de mis hermanas llegaron al cuarto primaria, están casadas y con hijos, las otras están en los Ángeles, California.

FP 7:

Desde que estaba en los básicos⁸ a mí y a cinco amigas más, nos llamaba mucho la atención irnos a estudiar el diversificado a los internados de Antigua Guatemala, ya que en Santa Cruz Balanyá (pueblo en donde vive FP) no había institutos para terminar los estudios. Nosotras sabíamos que en Antigua Guatemala había muchas casas de estudiantes “pensionistas” que venían de Comalapa, Chimaltenango, del Petén y de muchos lugares del interior de la República. Eso nos lo contaban amigas que teníamos que eran más grandes que nosotros y que estudiaban allí. En ese lugar estaban todas las posibilidades que uno quería para estudiar, había estudios de magisterio, de perito y de todos los demás.

Es así como las cinco nos quedamos como pensionistas en la misma casa,

7 Por razones de ética se dan iniciales ficticias del nombre de éste relato de historia de vida.

8 En Guatemala la educación básica corresponde a los tres años de estudio que se hacen al finalizar los seis grados de educación primaria. Posteriormente de los tres años de básico se hacen los estudios de diversificado que van de dos a tres años, antes de comenzar los estudios universitarios.

allí en Antigua Guatemala estudié el Bachillerato en Turismo y tuve la suerte de que el lugar en donde hice mis prácticas me pude quedar trabajando, de primero trabajé en un hotel y después de unos años el dueño del hotel tenía también un museo y me trasladó a ese lugar. Cuando estuve trabajando en el museo tuve la oportunidad de viajar a Filipinas, Madagascar y a Suecia, porque participaba en una serie de talleres que se implementaron ya que el museo en donde trabajaba estaba afiliado a este tipo de actividades. Debido a mi experiencia del museo quería estudiar en la universidad Arqueología, pero esa carrera solo se imparte en el campus central de la Universidad de San Carlos de Guatemala⁹ y a mí me daba miedo viajar a la capital porque no conocía, no sabía cómo moverme en bus, fue un primo que estudiaba en la USAC el que me animó para que fuera a hacerme los exámenes para poderme inscribir. Al final decidí inscribirme en Antropología porque la carrera me llamó más la atención que Arqueología, pero ahora que ya terminé la carrera estoy estudiando Arqueología.

Es importante mencionar que en ningún momento FP menciona en su relato que tiene una hija, ya que ella al igual que dos de sus amigas cuando estaban estudiando en Antigua Guatemala se embaraza y son madres solteras. Gracias a la ayuda de sus padres, quienes se dedican a cuidar a su hijo/a, ella puede seguir estudiando en la Universidad.

En cada uno de éstos relatos se pueden apreciar diversos elementos, la intención es analizar cada uno de ellos para demostrar y explicar el fenómeno de la resiliencia.

Es así como para los estudiantes indígenas algunos de los obstáculos a vencer cuando se accede a la Universidad son:

- -Salir del pueblo y manejarse en las grandes ciudades capitales
- -Conseguir un trabajo para pagarse los estudios.

Los siguientes dos apartados que se presentan a continuación tratan de esbozar cada una de éstas problemáticas.

ESTUDIAR Y TRABAJAR

9 FP vive actualmente en un municipio que se encuentra a 83 kilómetros de la ciudad capital, es necesario recorrer esa distancia para asistir el campus universitario de la Universidad de San Carlos.

De acuerdo a la red ACCDES las dos actividades: estudiar y trabajar son; “consecuencia de los nuevos tiempos y oportunidades, de lo vertiginoso de los hechos que se suscitan en la vida personal y en la sociedad, unido a la necesidad de enfrentarse a las situaciones emergentes o constantes de sostenibilidad familiar, asunción de responsabilidades de jefe de familia, de padres o simplemente, colaborar con un ingreso económico más al grupo familiar. Las personas que a la vez estudian y realizan actividades en el mundo laboral, a las cuales dedican un número de horas que les hace imposible cumplir con la totalidad de actividades que han sido pensadas y definidas para estudiantes universitarios de dedicación exclusiva, se colocan muchas veces en desventaja académica y con posibilidades de abandono o fracaso de sus estudios.”(Medrano, 2014:3)

Es así como en muchos países desarrollados es normal que los estudiantes universitarios se dediquen exclusivamente a sus cursos y no trabajen, sin embargo para el caso de Guatemala y para el caso en particular de la Universidad de San Carlos de Guatemala, esa situación no es así; como lo demuestra el último censo universitario: El 69% de los estudiantes indígenas trabajan y el 56% de los estudiantes ladinos¹⁰ trabajan. Esto nos dice entonces que más de la mitad de los estudiantes universitarios trabajan. Esa relación tiene que ver con el horario de clases en las diversas facultades. Las carreras de ciencias sociales, derecho y económicas son las que tienen un horario que permite que sus estudiantes puedan trabajar y estudiar, por el contrario las carreras de ciencias médicas, farmacia, ingeniería y veterinaria son las que tienen horarios que no permiten a sus estudiantes que trabajen.

Si retomamos las dos entrevistas; BS y FP, vemos que para ambos es impensable el mero hecho de que a ellos se dedicaran únicamente a estudiar, prácticamente es imposible. Debido a muchas razones, entre ellas porque los estudiantes que no residen en la ciudad capital destinan parte de su salario para el transporte diario que es el caso de FP o para el pago de un cuarto de alquiler y alimentación que es el caso de BS. Ambos explicaron que sus padres no les pedían parte del dinero obtenido en su trabajo para que lo proporcionaran como contribución a los gastos de la casa, sin embargo en las comunidades es mal visto que un hijo soltero que trabaje y no estudie no contribuya con los gastos de la casa en que vive con sus

10 El uso del término *ladino* en Guatemala se refiere a la población que es hablante del idioma castellano y se identifica como un conjunto social descendiente de la mezcla entre indígenas y españoles. Término que se utiliza en otros países centroamericanos como población mestiza.

padres. Tanto BS como FP están estudiando en la universidad, se sobrentiende que ese dinero es destinado para los gastos indirectos del estudio, motivo por el cual esa situación no es mal vista por la comunidad.

El dato que proporciona el último censo universitario de la USAC respecto de sus estudiantes dice que más de la mitad de sus estudiantes trabajan y estudian, esta circunstancia en particular está develando que dicha universidad está diseñada para ese tipo de estudiante. Y en éste caso en particular, no es recomendable que éste fuera un criterio para optar a una beca, porque de ser así se tendría que becar a más de la mitad de los estudiantes universitarios.

Sin embargo, como lo dice el siguiente autor: "...si su trabajo se encuentra relacionado con la carrera y reciben del trabajo diversos aportes, se traduce en una experiencia más plena" (Guzmán, 2004:294) y precisamente ese fue el caso BS y FP, ya que el trabajo de campo que se realizaba en la costa, le beneficiaba para los trabajos que debía entregar en los cursos que llevaba. Y en el otro caso, su trabajo en el museo, fue decisivo para estudiar su carrera y compartir el trabajo con los estudios.

Tomando en consideración que más de la mitad de los estudiantes que asisten a la Universidad de San Carlos de Guatemala trabajan, éste debía ser un eje transversal para el diseño curricular de las diversas carreras que se imparten en la universidad.

SALIR DEL PUEBLO Y MANEJARSE EN UNA CIUDAD DESCONOCIDA

En los dos estudios de caso, fue necesario llegar a una ciudad nueva para hacer estudios de diversificado¹¹ y posteriormente estudios universitarios. En ambos casos la ciudad de los estudios de diversificado no es la misma que la ciudad de estudios universitarios. Los relatos dicen:

Como yo desde pequeño me vinculé a la iglesia católica, en los grupos juveniles. Es así como hablo con algunas religiosas para saber qué posibilidades hay de becas para estudiar magisterio en Quetzaltenango. Hago la gestión y mando una carta. Y me contestan que estoy aceptado, que viaje el 4 de enero del año 1988 a Zunil Quetzaltenango. En el otro relato encontramos: ...a mí y a cinco amigas más, nos

11 Así se le llama en Guatemala a los 2 o 3 años de estudios antes de la universidad.

llamaba mucho la atención irnos a estudiar el diversificado a los internados que habían en Antigua Guatemala, ya que en Santa Cruz Balanyá no habían institutos para terminar los estudios y así poder entrar en la Universidad. Nosotras sabíamos que en Antigua Guatemala habían muchas casas de estudiantes “pensionistas” que venían de Comalapa, Chimaltenango, del Petén y de muchos lugares del interior de la República.

El recorrido que hacen los dos estudiantes para hacer estudios universitarios es el siguiente: una primera ciudad intermedia en la que se obtiene el título que lo acreditará para entrar a la universidad y una segunda ciudad en donde se hacen los estudios universitarios, para los dos casos es la capital del País.

Este recorrido que narran los dos estudios de caso es el clásico camino de la ruralidad. Definiendo el concepto de ruralidad como: “la forma de relación que se establece entre la sociedad y los espacios rurales a partir de la cual, se construye el sentido social de lo rural, la identidad y se moviliza el patrimonio de dichos espacios”.(Sili, 2014). Entendiendo que la ruralidad toma el clásico estudio entre lo rural y urbano, para intentar explicar los fenómenos de la migración, acceso a la salud y educación, organización comunitaria, etc.

Ese fenómeno acompaña a la mayoría de estudiantes indígenas que acuden a la USAC.

Para una persona que ha vivido toda su vida en una misma ciudad, le es sumamente difícil entender, el éxodo que significa llegar a una ciudad desconocida, ya que ese hecho en particular limita la movilidad y el dominio total del lugar. Para el caso de una mujer indígena que porta su traje, a dicha situación se le debe sumar el problema de la discriminación racial que sufrirá.

Motivo por el cual es necesario aprender a conducirse en las ciudades, se aprende cuáles son las líneas de los buses y sus rutas, cómo se llaman las calles más importantes por donde se moverá el estudiante y los puntos de referencia a los que siempre debe llegar en caso de extraviarse. Ese aprendizaje generalmente se hace de la mano de un familiar o de un conocido. Un porcentaje significativo de la población que vive en el área rural en Guatemala mantiene ese “temor hacia lo desconocido”, esta es la razón por la cual muchos de ellos no hacen uso de los servicios de salud, educación y justicia. Sin embargo, una persona resiliente hace esa lucha ante lo desconocido y ante la adversidad que para ellos representa salir del pueblo hacia las grandes capitales.

Se han explicado en detalle dos circunstancias que caracterizan a la mayoría

de estudiantes indígenas en la USAC. Una de ellas es el trabajar y estudiar, la otra el salir del pueblo y manejarse en una ciudad. Esto con la intención de pasar al siguiente tema que es explicar el fenómeno de la resiliencia.

ESTUDIANTES RESILIENTES

Varias son las problemáticas que enfrentan los estudiantes indígenas, se han expuesto algunas de éstas, sin embargo en esta última parte del trabajo se hará una reflexión sobre algunos temas que por falta de espacio no fueron tratados anteriormente.

La discriminación es otra problemática que sufre la población indígena y en la medida de lo posible evitan hablar de ella por los malos recuerdos que evocan, sin embargo es importante explicar el tipo de discriminación que sufren. Son los propios compañeros, los catedráticos y el personal administrativo quien discrimina cuando: se burlan de la forma como hablan, no aceptan el de uso del traje indígena (en mujeres), se burlan del uso de apellidos indígenas, etc. Muchos de los estudiantes indígenas sí necesitan de talleres de auto-ayuda y auto-motivación para no verse afectados por la discriminación, sin embargo los estudiantes indígenas que son resilientes manifiestan una alta auto-estima que los obliga a estar de frente para enfrentar diversas situaciones.

Otro de los problemas que tienen los estudiantes indígenas es el desarraigo que sienten viviendo lejos de su hogar, ya que viven lejos de la compañía de sus familias, muchos comen mal y sienten que nadie se ocupa de su alimentación porque el dinero que ganan en su salario lo invierten para sus traslados (autobuses), para pagar una habitación y en tercer lugar piensan en su alimentación que por la falta de tiempo suele ser muy desordenada.

En el caso de BS, llama la atención cómo desde pequeño para poder estudiar debía caminar 14 kilómetros de ida y vuelta, cómo busca una beca para continuar con sus estudios de diversificado, luego para continuar con sus estudios universitarios busca una primera opción en las ciencias religiosas y finalmente cuando ya había seleccionado estudiar la carrera de antropología, cómo a pesar de movilizarse diariamente una distancia considerable para acudir a su trabajo y luego en la tarde-noche acudir a estudiar a la universidad. (Hacía un recorrido diario de 80 kilómetros ida y vuelta), pese a la adversidad finaliza sus estudios.

En el caso de FP, llama la atención cómo decide trasladarse a vivir a una pensión, lejos de su familia para hacer sus estudios de diversificado, cómo a pesar de ser madre soltera decide continuar sus estudios en la universidad, cómo

a pesar de que no conocía la ciudad capital se anima a salir de su pueblo y hacer los trámites de inscripción en la Universidad, ella tiene otras dos hermanas más, pero solamente ella estudia en la universidad.

Éstas son precisamente las características que hace resilientes a estos dos jóvenes en particular y a muchos otros jóvenes mayas que acuden a la Universidad de San Carlos de Guatemala. Motivo por el cual se deberá reflexionar sobre esas características descritas en esta ponencia en el momento de seleccionar a los posibles candidatos a becas dentro de la Universidad de San Carlos de Guatemala.

Los mecanismos actuales para el acceso a una beca en la sección de Bienestar Estudiantil en la USAC, no está respondiendo a las necesidades actuales que exigen diversos organismos internacionales quiénes dirigen sus políticas a poblaciones vulnerables como discapacitados, pobres, indígenas, etc. Es necesario modernizar la selección de los becarios en la USAC, tomando en consideración diversos elementos. Pero interesa para este tema en particular la mirada hacia la población indígena que asiste a la USAC, en primer lugar porque representa solamente el 14% (13,327) de la población estudiantil, en segundo lugar porque muchos de esos estudiantes son jóvenes resilientes, en tercer lugar porque la mayoría de ellos han estado excluidos por ser indígenas viviendo en el área rural (ruralidad) y en el caso de las mujeres se agrega ese factor de género.

Hasta el momento la evaluación del Programa Académico de Apoyo a Estudiantes Indígenas –PAAEI- ha demostrado que poco se puede hacer, ya que se ha ubicado dentro del Instituto de Estudios Interétnicos, es imprescindible que dicho programa funcione dentro de la sección de Bienestar estudiantil de la USAC, que es el lugar que se encarga de gestión de becas a estudiantes y también se ocupa de su atención, por lo que se sugiere hacer una re-ubicación del mismo.

REFERENCIAS

- BELLO, Álvaro (2004) *Etnicidad y ciudadanía en América Latina*. Chile: CEPAL.
- DENZIN, Norman K. Lincoln, Yvonna S. (Coords.). (2012) *Paradigmas y perspectivas en disputa: manual de investigación cualitativa*. España: Gedisa. Volumen II.
- DIETZ, G. (2,001). “Del multiculturalismo a la interculturalidad: un movimiento social entre discurso disidente y praxis institucional”. En: De Prado R., J. (ed.). *Diversidad cultural, identidad y ciudadanía*, Córdoba: Instituto de Estudios

Transnacionales.

- MEDRANO Rodríguez, Hernán. (2014) “Estudiantes no habituales”, en: Gairín Sallán, Castro Ceacero, Diego y Rodríguez-Gómez, David (coord.) *Acceso, permanencia y egreso en la universidad de colectivos vulnerables en latinoamérica*. Chile:Santillana.
- POP, Álvaro. (2013) *Informe: evaluación de la declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas en Guatemala*. Guatemala: Naleb.
- ROMÁN, Luciano. (2014) Ruralidad EN: Gairín Sallán, Castro Ceacero, Diego y Rodríguez-Gómez, David (coord.) *Acceso, permanencia y egreso en la universidad de colectivos vulnerables en latinoamérica*. Chile:Santillana. Chile:Santillana.
- SILI, Marcelo, (s.f.) *¿Qué es la ruralidad?*. Consultado el día 9 de julio del 2014 de la World Wide Web: <http://portal.acabase.com.ar/lacooperacion/Lists/Entradas%20de%20blog/Post.aspx?ID=139>
- UNESCO, (2010), Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural. Guatemala:UNESCO.

5 LAS TIC COMO INSTRUMENTOS DE MEDIACIÓN PARA LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD VISUAL EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

Daniela Méndez Gaviria

Mauricio Tascón Rojas

Universidad Tecnológica de Pereira

Grupo de investigación: Educación y desarrollo humano / Colombia

RESUMEN

El texto da cuenta de la primera fase de una investigación que busca caracterizar los ambientes de aprendizaje mediados por TIC en la enseñanza de estudiantes con discapacidad visual de la Universidad Tecnológica de Pereira, se sustenta en la premisa de que a pesar de la existencia de marcos legales y políticos, además de los avances que se han dado en la forma como se concibe la discapacidad por los diferentes actores sociales; se evidencia muy poco en los espacios educativos procesos de inclusión en los que se tenga en cuenta la importancia de las TIC para generar entornos educativos que respondan a las necesidades de todos los estudiantes.

Se hace una revisión de algunos aportes teóricos y antecedentes investigativos sobre la educación inclusiva y el uso pedagógico de las TIC para la inclusión de estudiantes con discapacidad visual. Finalmente se describe el contexto en el que desarrolla la investigación y se presenta la metodología utilizada en este trabajo, donde se describe el proceso de recolección y análisis de la información.

EDUCACIÓN INCLUSIVA

La idea de la educación inclusiva representa un tema de reflexión pedagógica en las últimas décadas, encaminada a ofrecer una respuesta educativa a las necesidades de los diversos actores del ámbito escolar. Si bien es cierto que la educación inclusiva propone una educación con calidad a todos los estudiantes con diferentes

necesidades y características, las personas con discapacidad en muchas ocasiones siguen sin tener la atención necesaria; ya sea por desconocimiento de las formas de atención o por diferentes prejuicios que se tiene sobre la misma.

En el proceso histórico que ha tenido la atención de las personas con discapacidad es posible encontrar diferentes concepciones frente a su reconocimiento como seres humanos diversos. Estas posturas han estado asociadas tradicionalmente con la exclusión, el protecciónismo, la rehabilitación y la integración, desde donde siempre se ha asumido la discapacidad desde la mirada del déficit.

Como una forma de superación de los anteriores enfoques en cuanto a la discapacidad y la educación, surge la idea de inclusión como respuesta a la necesidad de brindar una educación eficaz y de calidad, con igualdad de oportunidades, que permita la participación activa de todos los estudiantes. Desde esta perspectiva la escuela se adapta al estudiante con el fin de satisfacer sus necesidades sean cuales sean sus características.

La educación inclusiva se sitúa en un plano de equidad, que de acuerdo con Parra (2010), implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos los estudiantes en condición de discapacidad. Este mismo autor plantea que la escuela inclusiva no exige requisitos de entrada ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación.

Booth & Ainscow (2004) definen la inclusión como un conjunto de procesos orientados a aumentar la participación de los estudiantes en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas. Así mismo, Blanco (2006) plantea que la clave de la inclusión es conseguir la plena participación de todas las personas en las diferentes esferas de la vida humana, es decir, que la inclusión no está asociada solo a la discapacidad o al factor económico, sino que incluye todos los aspectos que le dificultan a los individuos desarrollarse como persona, participar en la sociedad y acceder a los sistemas de protección y bienestar.

La misma autora en su texto sobre equidad e inclusión social, plantea que a diferencia de la integración educativa, la inclusión afirma que el problema no es el estudiante sino el sistema educativo y por tanto el progreso de los alumnos a nivel académico y social no depende únicamente de las características personales sino del tipo de oportunidades y apoyos que se le brindan.

Los autores anteriormente mencionados entre los cuales se encuentran Blanco (2006), Ainscow y Booth (2004), concuerdan en la importancia de realizar una transformación de la educación en general, desde los enfoques, contenidos, prá-

ticas educativas, cultura y políticas, con el objetivo de responder a la diversidad del alumnado; siendo esta una responsabilidad del sistema educativo en su conjunto.

Estas transformaciones a criterio de Cedeño (2005) requieren cambios radicales en el ámbito de lo conceptual, metodológico y organizacional para establecer otras pautas de intervención en las instituciones educativas de los diferentes niveles, que fundamentalmente se dirigen a la creación de condiciones de trabajo que favorezcan la inclusión de personas con necesidades educativas diversas a la educación. Para la misma autora, “la dificultad de este proceso, entre otras dificultades, se caracteriza por lograr un consenso, principalmente entre quienes están involucrados más directamente, sobre los conceptos básicos que han de permitir la comprensión de lo que representa, para la comunidad educativa y para la sociedad en general, la atención a las necesidades educativas diversas en el contexto de una institución incluyente y con base en el principio de una educación para la diversidad” (Cedeño, 2005).

Ahora bien, si la educación inclusiva se enmarca en una educación para todos y de calidad, es fundamental mencionar las formas o los medios que en la mayoría de contextos están siendo utilizados para favorecer la flexibilización de las prácticas en las instituciones educativas.

TIC INCLUSIVAS EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

en el marco de la sociedad de la información, como lo plantea Castell (2000), las TIC se han convertido en un medio para flexibilizar y facilitar en gran medida los procesos de aprendizaje de los estudiantes. La articulación entre atención a la diversidad educativa en el ámbito universitario y uso de TIC, es un tema que ha venido ganando protagonismo en las diferentes investigaciones que se han realizado recientemente en el campo de la educación, algunas de estas son: “*La tecnología como herramienta de respuesta a la diversidad en la universidad: análisis de la discapacidad como elemento de diferenciación en el acceso y uso de las TIC entre estudiantes universitarios*” (Alba, Sánchez, & Zubillaga, 2013), “*La utilización de las TIC en la actividad académica de los estudiantes universitarios con discapacidad*” (Alba & Zubillaga, 2012), “*La discapacidad en la percepción de la tecnología entre estudiantes universitarios*” (Alba & Zubillaga, 2013) y “*Libro blanco sobre TIC aplicadas a la discapacidad en las universidades del Ecuador*” (Ibarra, Saénz & Romero 2013), cuyos hallazgos apuntan a evidenciar el uso pedagógico de las TIC en población universitaria con discapacidad, quienes utilizan las tecnologías

limitándolas a la búsqueda de información no especializada, entretenimiento y las relaciones sociales como redes y chat, es decir, estos estudios muestran que las tecnologías son vistas desde su función instrumental y no como un componente relevante en los procesos de aprendizaje. En estas mismas investigaciones se evidencia que los estudiantes con discapacidad presentan menos dificultades en el uso de las tecnologías, por lo cual consideran que el aprendizaje basado en TIC presenta menos barreras que las clases presenciales.

Las siguientes investigaciones muestran resultados respecto a las condiciones que ofrecen las universidades para la atención a la discapacidad desde diferentes aspectos, entre estos estudios se encuentran: “*Nuevas tecnologías y accesibilidad académica para estudiantes con discapacidad visual*” (Loyola & Viada, 2010), “*Educación superior para estudiantes con discapacidad*” (Molina, 2010), “*experiencias de inclusión educativa en Colombia hacia el conocimiento útil*” (Martínez, 2011), y “*Educación superior inclusiva*” (Cardenas, Parrado & Romero (2012), dentro de los resultados aportados en estas investigaciones se evidencia que algunas universidades carecen de adaptaciones y recursos suficientes que faciliten el acceso de todos los estudiantes. A raíz de esto, las investigaciones coinciden en la necesidad de organizar redes universitarias desde las cuales se planteen acciones pedagógicas y administrativas, encaminadas a orientar los procesos de inclusión de los estudiantes con discapacidad, y que a su vez ofrezcan un marco referencial para que los docentes aborden sus prácticas de forma pertinente de acuerdo a las necesidades de sus estudiantes.

En cuanto a la formación que tienen los docentes en uso de TIC en sus prácticas educativas, la investigación denominada “*Evaluación del uso y manejo de las tecnologías de la información y la comunicación en los docentes universitarios*” (Paredes & Valerio, 2008), presenta resultados que reflejan que el nivel de formación en el uso pedagógico de las TIC de estos docentes es bajo, y que aunque ellos consideran que estos recursos tecnológicos pueden generar transformaciones que mejoren los procesos de enseñanza y aprendizaje, no tienen los conocimientos suficientes para incorporar estas herramientas de forma pertinente en sus prácticas pedagógicas.

En lo que tiene que ver concretamente con la formación docente en el uso de las TIC en procesos educativos dirigidos a estudiantes con discapacidad, específicamente discapacidad visual, se han realizado investigaciones como “*Percepción del profesorado sobre su capacitación en el uso de las TIC como instrumento de apoyo para la integración del alumnado con discapacidad*” (Suriá, 2011) y “*La inclusión educativa de ciegos y baja visión en el nivel superior. Un estudio de caso*”

(Aquino, García, & Izquierdo, 2012), las cuales reflejan que la poca utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos de enseñanza y aprendizaje para la inclusión de estudiantes con discapacidad visual, no se debe solo a la falta de preparación de los docentes en el uso de las TIC, sino a la carencia de sensibilidad, motivación e interés por conocer las necesidades de sus estudiantes y ofrecer una atención adecuada.

Bajo la misma temática, docentes de la Universidad Tecnológica de Pereira también han realizado investigaciones que abordan el tema de la formación docente en el uso pedagógico de las TIC, como es el caso de “*La formación docente al incorporar las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje*” (Tobón, Arbeláez, Falcón, & Bedoya, 2010), en este estudio se evidencia que el uso que los docentes hacen de estas herramientas en sus prácticas, la mayoría de las veces es solo instrumental, sin darles un uso reflexivo y pedagógico; aun así los docentes manifiestan el interés por recibir una formación en el uso nuevas plataformas tecnológicas como la web 2.0 (foros de discusión, wikis y blogs) y en el manejo de herramientas que apoyen las labores educativas (portafolios digitales, lecciones interactivas y proyectos colaborativos basados en problemas).

MARCOS POLÍTICOS Y LEGALES PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

En muchos espacios sociales empieza a centrarse el interés de forma significativa, en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los cuales participan estudiantes en situación de discapacidad, sea visual, auditiva, motriz, cognitiva, etcétera. Este interés no solo se presenta en el contexto educativo institucional, sino que se encuentra reflejado en muchas de las políticas educativas propuestas por los estados, en donde se evidencia una gran preocupación por la transformación de lo que Verdugo & Rodríguez (2008) denominan el modelo educativo homogéneo, hacia la implementación de modelos y entornos educativos flexibles y diversificados.

El enfoque político y legal de la educación inclusiva para la diversidad parte de los planteamientos expuestos en la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (ONU, 1948), en la cual se reconoce que las instituciones educativas deben ser accesibles a todos los estudiantes, independientemente de su raza, sexo, religión, situación inmigratoria o cualquier otra condición. Pero es en la *Conferencia Mundial Sobre Educación para Todos* (1990), en donde se plantea que se debe prestar especial atención a las necesidades educativas de la población en condición de discapacidad con el fin de facilitar su acceso pleno a la educación.

Otras políticas públicas internacionales que van en esta misma dirección son las *Normas Uniformes sobre Igualdad de Oportunidades para Personas con Discapacidad de 1994* y el *Marco de Acción de Dakar* del año 2000, este último es de especial importancia porque se crea con el objetivo de evaluar las líneas de acción propuestas en la *Conferencia de Jomtien*. En el marco de Dakar se reafirma la educación como un derecho inalienable de todos los seres humanos, razón por la cual se opone a cualquier forma de discriminación o segregación por condiciones personales, culturales o sociales, enfatizando la tarea del sistema educativo de ofrecer una respuesta escolar de calidad, que responda pertinente a las particularidades de todos los estudiantes. También propone eliminar las barreras de aprendizaje y participación presentes en las aulas, con el fin último de generar oportunidades de acceso a una educación de calidad, en el marco del respeto, la valoración y potencialización de la diversidad dentro de una estructura intercultural.

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) representa otro instrumento jurídico internacional, que protege los derechos relacionados con la educación de las personas con discapacidad. Esta convención plantea que los estados partes se deben comprometer a promover formas adecuadas de asistencia y apoyo para asegurar el acceso de estos grupos a los nuevos sistemas y tecnologías de la información y las comunicaciones, incluidas Internet.

En el contexto colombiano, como es el caso de la ciudad de Pereira, también se han diseñado algunas políticas públicas para la inclusión de personas con discapacidad a todos los escenarios de la sociedad, entre ellos el educativo. En 2011 se adoptó la *Política Pública de Discapacidad en Pereira*, la cual toma como marco referencial la *ley 1145 de 2007*, y proyecta sus alcances hasta el año 2021. Esta política local tiene como objetivo avanzar en la garantía de los derechos de las personas con discapacidad en la ciudad, con la finalidad de mejorar sus condiciones de vida en aspectos como educación, salud, participación ciudadana, expresión cultural, laboral, recreación y deportes.

EL CASO DE LA UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA

La Universidad Tecnológica de Pereira (UTP) no ha sido ajena a las políticas y enfoques que propendan por una educación inclusiva, desde el año 2005 asumió el reto de promover la atención educativa de población con necesidades educativas diversas.

De acuerdo con lo establecido en el plan de desarrollo institucional, la Universidad Tecnológica de Pereira dentro de sus políticas institucionales plantea la

formación integral de todos los estudiantes, mejorar continuamente los procesos pedagógicos y los programas de la institución haciéndolos flexibles, pertinentes e innovadores y asegurando la inclusión educativa en todos sus niveles y el respeto a la diversidad en sus múltiples manifestaciones, a partir de la participación, el pluralismo, la tolerancia y el respeto por la diferencia.

Para alcanzar este nivel, desde la Vicerrectoría de Responsabilidad Social y Bienestar Universitario de la UTP, se viene realizando un trabajo constante incluyendo evaluaciones, ajustes y seguimiento a varios aspectos con miras a brindar la atención necesaria a poblaciones vulnerables como lo son: afrodescendientes, población afectada por violencia, personas con discapacidad, grupos étnicos y habitantes de frontera. El acompañamiento de estas poblaciones en la universidad se lleva a cabo a través del Programa de Atención Educativa (PAE).

Un componente importante que plantea la universidad en su plan de desarrollo, en concordancia con la *ley 1680 de 2013*, se refiere a la implementación de hardware y software accesible para estudiantes con discapacidad visual; aspecto que en la universidad actualmente se cumple de forma parcial, debido a que aunque se evidencia la existencia de estas herramientas, no ha sido posible ponerlas en marcha dentro de las prácticas educativas que se dirigen a la población con discapacidad visual. De igual forma estas herramientas no bastan con estar presentes si no hay conocimiento pertinente sobre las mismas, por lo tanto se requiere un proceso de apropiación y utilización de estas tecnologías de la información y la comunicación para que permitan la flexibilización de los planes de estudio y cumplan su función como mediadoras de los procesos de enseñanza y aprendizaje, especialmente en la población con discapacidad.

A pesar de las políticas, leyes, cambios de paradigmas y los avances que se han dado en la forma como es concebida la discapacidad por los diferentes actores sociales; se evidencia muy poco en los espacios educativos procesos de inclusión y no se valora la importancia que tienen las TIC para flexibilizar la educación. Es por esto que se hace necesaria la presente investigación que se presenta como una posibilidad de caracterizar las prácticas educativas dirigidas a la población con discapacidad visual.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Inicialmente se realiza una exploración del campo en el que se va a trabajar, en el cual se identifican tanto los profesores como los estudiantes que participan en el

estudio, se acuerdan las condiciones bajo las cuales se va a establecer la relación con estos actores, haciendo el consentimiento informado para la realización de grabaciones durante todo el proceso y finalmente se define con ellos un cronograma que dé cuenta de los momentos en los que se van a llevar a cabo los procesos de recolección de información entre ellos las entrevistas y las observaciones.

Se realizan las entrevistas semiestructuradas a los profesores que propician ambientes de aprendizaje utilizando las TIC y a los estudiantes con discapacidad visual que participan de estos procesos de aprendizaje. La información obtenida en las entrevistas sirve para determinar lo que ellos *dicen y piensan* acerca de los ambientes de aprendizaje mediados por TIC. Las entrevistas realizadas a cada uno de los docentes y estudiantes serán grabadas (con el consentimiento de ellos), con el propósito de conservar de manera integral la información obtenida, la cual posteriormente será transcrita.

Posteriormente se realizan observaciones no participantes a profesores y estudiantes en su práctica educativa, para ello se asiste a cada uno de los grupos en los que se encuentran matriculados los estudiantes con discapacidad visual y que participan de ambientes de aprendizaje mediados por TIC.

Al final se analiza la información recogida a través de la técnica de la codificación

Abierta, donde se identifican datos y fenómenos particularmente relevantes para la pregunta de investigación y se les asigna la forma de conceptos o códigos. En la codificación abierta se toma la información transcrita de las entrevistas y de las observaciones y se empiezan a desglosar los textos codificándolos línea por línea para asignarles conceptos.

Después se realiza una codificación axial, que consiste en depurar y diferenciar las categorías derivadas de la codificación abierta, estableciendo relaciones entre las categorías y subcategorías. Esta codificación “sirve para clarificar las relaciones entre un fenómeno, sus causas y consecuencias, su contexto y las estrategias de aquellos que están implicados” (Flick, 2007, p.197)

Por último se lleva a cabo una codificación selectiva en la que se elabora una categoría central tanto de las entrevistas como de las observaciones, en torno a la cual las otras categorías desarrolladas se puedan agrupar y por la cual se integren. La información analizada permitirá caracterizar los ambientes de aprendizaje mediados por TIC que se dirigen a los estudiantes en condición de discapacidad visual de la Universidad Tecnológica de Pereira y servirá como punto de partida para próximas investigaciones en este campo.

REFERENCIAS

- ALBA, C., Sánchez, P., & Zubillaga , A. (2013). "La tecnología como herramienta de respuesta a la diversidad en la universidad: análisis de la discapacidad como elemento de diferenciación en el acceso y uso de las TIC entre estudiantes universitarios". *Revista Fuentes*, 193-216.
- ALBA, C., & Zubillaga, A. (2012). "La utilización de las TIC en la actividad académica de los estudiantes universitarios con discapacidad". *Revista com-plutense de educación*, 23- 50.
- .—, (2013). "La discapacidad en la percepción de la tecnología entre estudiantes universitarios". *Revista comunicar*, 165-172.
- ALCALDÍA de Pereira. (2013) *Acuerdo N° 55 por el cual se adopta la política pública de discapacidad en el municipio de Pereira 2012-2021* pereira- Colombia, 1-18.
- AQUINO, s., García, V., & Izquierdo, J. (2012). *La inclusión educativa de ciegos y baja visión en el nivel superior. Un estudio de caso*. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-109X2012000200007&script=sci_arttext
- BLANCO, R. (2006). "La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela de hoy". *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Cal-diad, Eficacia y Cambio en la educación REICE*, 1-15.
- BOOTH, T., & Ainscow, M. (2004). *Indice de inclusión: Desarrollando el aprendi-zaje y la participación en las escuelas*. Santiago de Chile: UNESCO/OREAL C.
- CARDENAS, L; Parrado, Y. (2012). *Educación superior inclusiva*. Obtenido de <http://intellectum.unisabana.edu.co:8080/jspui/bitsstream/10818/4456/3/LUIS%20ALEXANDER%20CARDENAS%20FINAL.pdf>
- CASTELL, M. (2000). "Globalizacion, sociedad y política en la era de la informa-ción". *Revista Bitácora Urbano- Territorial*, 42-53.
- CARDENAS, L., Parrado,Y., & Romero, Y. (2012). *Educación superior inclusiva*. Obte-nido de <http://intellectum.unisabana.edu.co:8080/jspui/bitsstream/10818/4456/3/LUIS%20ALEXANDER%20CARDENAS%20FINAL.pdf>
- CONSEJO Nacional de Política Económica y Social CONPES Social 80. (2004) *Política pública nacional de discapacidad, Colombia*, 1-36.
- CONGRESO de la República. (1997) *Ley 361 por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitación y se dictan otras disposiciones, Colombia*, 1-16.
- CONGRESO de la República. (2007) *Ley 1145 por medio de la cual se organiza el sistema nacional de discapacidad y se dictan otras disposiciones, Colombia*, 1-15.

- . —, (1994) *Ley 115 por la cual se expide la ley general de educación*, 1-80.
- . —, (2013) *Ley 1618 por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad, Colombia*, 1-24.
- . —, (2013) *Ley 1680 por la cual se garantiza a las personas ciegas o con baja visión, el acceso a la información, a las comunicaciones, al conocimiento y a las tecnologías de la información y de las comunicaciones, Colombia*, 1-15.
- CEDEÑO, F. (2005). *Colombia, hacia la educación inclusiva de calidad*. Obtenido de http://www.neurociencias.org.co/downloads/educacion_hacia_la_inclusion_con_caliad.pdf
- DUK, C; Echeita, G. (2008) *Inclusión educativa*. Obtenido de REICE: <http://rinace.net/arts/vol6num2/editorial.html>
- DUSSAN, C. P. (2010). *Educación inclusiva: un modelo de educación para todos. Inclusión social y equidad en la educación superior*, 73-84.
- FLICK, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- IBARRA, D. (2013). *Libro blanco sobre TIC aplicadas a la discapacidad en las universidades del Ecuador*. Obtenido de <http://repositorio.espe.edu.ec/handle/21000/6235>
- LOYOLA, M; Viada, M. (2010) “Nuevas tecnologías y accesibilidad académica para estudiantes con discapacidad visual”. *Pangea Revista de la red académica Iberoamericana de comunicación*, 214-228.
- MARTÍNEZ, M. d. (2011). *Experiencias de inclusión educativa en Colombia hacia el conocimiento útil*. Obtenido de <http://dialnet.unirioja.es.ezproxy.utp.edu.co//servlet/articulo?codigo=3666677>
- MINISTERIO de educación Nacional. (2006) *Plan decena de educación 2006-2010. Pacto social por la educación*, 1-198
- . — (2003) *Resolución 2565 por la cual se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales, Colombia*, 1-5.
- MOLINA, R. (2010). *Educación superior para estudiantes con discapacidad*. Obtenido de Scielo: http://scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010_29142010000200008&ing=es&nrm=iso
- NACIONES Unidas. (1994) *Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para personas con discapacidad*. Obtenido de: <http://www.un.org/documents/ga/res/48/ares48-96.htm>
- ORGANIZACIÓN de los Estados Iberoamericanos (OEI). (2010) *Metas educativas para América latina 2021-2014*. Obtenido de: www.oei.es/metas2021

- . —, (2006) *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Obtenido de: www.convenciondiscapacidad.es/
- ORGANIZACIÓN de las Naciones Unidas (ONU). (1948) *Declaración Universal de los derechos humanos*. Obtenido de: <http://www.un.org/es/documents/udhr/>
- PAREDES, J; Valerio, C. (2008) *Evaluación del uso y el manejo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en los docentes universitarios*. Obtenido de: <http://dialnet.unirioja.es.ezproxy.utp.edu.co/servlet/articulo?codigo=2859475>
- PARRA, C. (2010) “Educación inclusiva: un modelo de educación para todos.” *ISEES Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, 73-84.
- PRESIDENCIA de la República. (2009) *Decreto 366 por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva, Colombia*, 1-17
- SALADO, P () Análisis y evolución del concepto de necesidades educativas especiales. 2^a parte. Las N.E.E. dentro de la legislación española. Obtenido de: <http://www.encuentroeducativo.com/revista/?p=1283>
- SURIÁ, R. (2011). *Percepción del profesorado sobre su capacitación en el uso de las TIC como instrumento de apoyo para la integración del alumnado con discapacidad*. Obtenido de <http://hdl.handle.net/10045/25925>
- TOBÓN, M., Arbeláez, M., Falcón, M., & Bedoya, J. R. (2010). *La formación docente al incorporar la TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Una propuesta para la Universidad Tecnológica de Pereira*. Obtenido de <http://www.slideshare.net/misabell/el-docente-y-las-tic-4476500>
- UNESCO. (1994) Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales. Obtenido de: www.ine.gob.bo/indicadoresddhh/archivos/educ/inter/Declaración%20de%20Salamanca.pdf
- . —, (2000) Marco de acción de Dakar educación para todos. Obtenido de: www.unesco.org/.../dakfram_spas.shtml
- . —, (1990) *Conferencia mundial sobre la educación para todos*.
- UNIVERSIDAD Tecnológica de Pereira. (2008). *Plan de desarrollo: la universidad que tienes en mente*. Obtenido de www.utp.edu.co/pdi/Consolidado_PDI.pdf
- VALERIO, J. P. (2008). *Evaluación del uso y manejo de las Tecnologías de la información y la comunicación en los docentes universitarios*. Obtenido de <http://dialnet.unirioja.es.ezproxy.utp.edu.co/servlet/articulo?codigo=2859475>
- VERDUGO, M., & Rodríguez, A. (2008). Valoración de la inclusión educativa desde diferentes perspectivas. *Revista española sobre discapacidad intelectual*, 5-25.

- VIADA, M. I. (2010). "Nuevas tecnologías y accesibilidad académica para estudiantes con discapacidad visual". *Pangea: Revista de la red académica iberoamericana de comunicación*, 214-228.
- ZUBILLAGA, C. a. (2012). "La utilizacion de las TIC en la actividad académica de los estudiantes con discapacidad". *Revista Complutense de educación*, 23-50.
- . —, (2013). La discapacidad en la percepción de la tecnología entre estudiantes universitarios. *Revista Comunicar*, 165-172.

6 LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN EDUCACIÓN SUPERIOR: UN DESAFÍO Y UNA OPORTUNIDAD PARA EL ESTUDIANTADO CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Elisa Saad Dayán

Facultad de Psicología, UNAM.

Departamento de Psicología Educativa. México

RESUMEN

El presente trabajo buscó delimitar cuáles son los significados de la Inclusión en un grupo de 9 jóvenes con discapacidad intelectual que participan en un Programa de Inclusión Universitaria denominado “Construyendo Puentes” y se lleva a cabo en la Universidad Iberoamericana Cd. De México en colaboración con la Asociación Civil “Centro de Autonomía Personal y Social, A.C.” Desde un abordaje cualitativo se pretendió entrar en el mundo de los sujetos investigados, captar desde ellos su sentir acerca de la inclusión, la transición a la vida independiente y su papel de jóvenes. Parte de la premisa de que una demanda para la educación superior es ser más inclusiva y abierta a la diversidad, asumir una posición frente a la marginación y exclusión social (ANUIES, 2005). Las personas con discapacidad intelectual han tenido pocas oportunidades de formarse en entornos universitarios con programas de transición que contribuyan a su empoderamiento. Su voz ha sido históricamente silenciada. La investigación pretendió conocer los significados que 9 jóvenes con discapacidad intelectual reportan de su participación en un programa basado en el modelo social de la discapacidad (Barton, 1998) que se lleva a cabo en la Universidad Iberoamericana, ciudad de México. La aproximación fue cualitativa, mediante el estudio de casos, se llevaron a cabo dos entrevistas a profundidad con cada participante (Stake, 1998; Taylor y Bogdan, 1986). El análisis de datos se hizo mediante un riguroso análisis de contenido identificando patrones arribando en categorías (Bertely, 2000). Los resultados muestran que los principales significados fueron participar en asignaturas de diferentes carreras

con adecuaciones curriculares e incluirse a la vida universitaria generando un sentido de pertenencia y mitigando el estigma de la “discapacidad”. La apertura de la comunidad universitaria fue identificada como una oportunidad de inclusión aún cuando también se identificó falta de flexibilidad y resistencia. A diferencia de lo reportado en la literatura, esta investigación denota percepciones mayoritarias de oportunidades, desarrollo y bienestar. Se abren nuevas interrogantes sobre enfoques y modalidades de apoyo para la inclusión del estudiantado con discapacidad que hoy en día es un desafío y una oportunidad.

6.1 INTRODUCCIÓN

En México, de acuerdo con datos de la UNICEF (2009), el 44.2% de la población vive en condiciones de marginación y exclusión, con poco o nulo acceso a la educación; entre ellos se encuentran las personas con discapacidad para quienes la participación en la vida de la comunidad aún está muy restringida. Muchos de ellos se ven excluidos del sistema educativo; históricamente se les ha segregado, discriminado y limitado en sus oportunidades de desarrollo y aprendizaje.

La Encuesta Nacional sobre Discriminación (2010), identificó que los problemas que las personas con discapacidad más señalan son tres; el desempleo (27.5%), discriminación (20.4%) y no ser autosuficiente (15.7%). La ANUIES (2005), por su parte, refiere que durante décadas, las personas con algún tipo de discapacidad no han sido atendidas de manera correcta o eficiente, debido a la ausencia de planes específicos para su desarrollo.

Como se puede apreciar, el acceso de esta población a la educación ha sido una lucha de muchos años en la que han participado amplios sectores: padres de familia, profesionales y organizaciones de la sociedad civil y gubernamentales, y recientemente, las propias personas con discapacidad; a la fecha se ha arribado a importantes intentos por legitimar un proceso hacia la inclusión educativa y social (Echeita 2006; Verdugo, 2009).

Aunque en el camino se han hecho algunos avances y se han abierto nuevos escenarios y políticas, como la creación de leyes a favor de las personas con discapacidad, las evidencias no han dado muestra de un avance real en su calidad de vida ni en la incorporación de prácticas sociales cimentadas sobre la mirada de la diversidad. Como sociedad es poco lo que hemos avanzado a favor de erradicar la exclusión y la discriminación (Echeita, 2006; ANUIES, 2005).

En este contexto, a las Instituciones de Educación Superior se les plantea la necesidad de atender a la diversidad en el sistema educativo como una forma de lograr una educación más inclusiva, democrática y democratizadora, orientada y fundamentada en el principio de la igualdad. Esto implica poder incorporar algunas temáticas como la de la discapacidad, sus implicaciones, consecuencias y desafíos, hasta ahora ausentes en muchos discursos universitarios, con el propósito de repensar desde sus roles y funciones, el papel que estas instituciones juegan (o debieran jugar) en materia de discapacidad.

De acuerdo con ANUIES (2005), las universidades deben tomar conciencia, discutir y asumir una posición frente a los fenómenos de marginación, violencia, segregación hacia las minorías sociales que fortalezcan procesos de aprendizaje con enfoques humanistas y holísticos, participar en la formación cultural e ideológica de la sociedad y con ello, en la formación de valores, actitudes y representación de la propia sociedad.

La Conferencia Mundial de Educación para Todos, auspiciada por la UNESCO en Salamanca, España (1994), señala que a las universidades corresponde un importante papel consultivo en la elaboración de prestaciones educativas especiales y atención a estudiantes con discapacidad, el establecimiento de redes, la interrelación entre capacitación e investigación. También la participación activa de personas con discapacidades en la investigación y formación para garantizar que se tengan en cuenta sus puntos de vista.

Pensar la universidad desde estos argumentos significa exigirle, desde sus diversas funciones, que tomen partido en un nuevo reto: integrar a personas con y sin discapacidad, abrir las puertas a la educación para la diversidad. Por tanto, los programas de los estudiantes con discapacidad deberán incluir programas de transición específicos, apoyo al ingreso, capacitación profesional para funcionar como miembros independientes y activos de sus comunidades, contribuir a su empoderamiento al incrementar su conocimiento, habilidades sociales y maximizar sus oportunidades para el empleo y la vida independiente.

Cuando se aborda el tema de jóvenes con discapacidad intelectual, las opciones de estar incluido en el sistema educativo son aún más limitadas dando por resultado limitaciones significativas en su desarrollo, bienestar, autodeterminación y calidad de vida, restringiendo su vida a los prejuicios y estereotipos prevalecientes. Esta población aboga por oportunidades para desarrollarse en los mismos entornos que sus pares, ser individuos plenos, ejercer su ciudadanía, tener un proyecto de vida y participar activamente en la sociedad.

Las investigaciones que muestran la situación actual de la inclusión y atención a la diversidad no son alentadoras, hoy en día es escaso el estudiantado con discapacidad en las universidades y el que participa se enfrenta a limitaciones estructurales, organizativas, conductuales y/o actitudinales. El vacío legal existente, la ausencia de una normativa al interior de la universidad, la inflexibilidad del profesorado, la falta de capacitación al personal universitario y la poca accesibilidad son las principales barreras (Castellana y Sala, 2006). Por otro lado, se reportan algunas ayudas excepcionales en casos “exitosos” como profesores sensibles que escuchan y se acercan, así como la ayuda de pares, que sin ella sus trayectorias universitarias hubiesen sido más difíciles y las que proveen los familiares.

Desde la perspectiva de la discapacidad, una barrera es que la comunidad universitaria aún no transita de un enfoque médico rehabilitadorio, que ve a la discapacidad como una limitación personal, a una perspectiva interactiva y contextual refrendada por el modelo social de derechos, en el que la discapacidad es el resultado de la interacción entre la persona y los apoyos, ambientes y oportunidades del entorno. Esto ocasiona respuestas que van de la discriminación y exclusión, a la inclusión, apoyos y la puesta en práctica de ajustes razonables (Saad, 2011).

Como parte del derecho a la inclusión educativa, la Asociación Civil “Centro de Autonomía Personal y Social” en convenio con la Universidad Iberoamericana Cd. de México, abrió un espacio de participación en el entorno universitario para que jóvenes con discapacidad intelectual se formen hacia la vida independiente, dando lugar con ello al “Programa Construyendo Puentes”. La propuesta de “Construyendo Puentes” no implica el estudio de una licenciatura, sino que considera la inclusión al ambiente universitario en aspectos académicos, deportivos, culturales y sociales; promueve que cada estudiante se integre a actividades de su interés en las diferentes carreras (con apoyos curriculares), participe en actividades deportivas, desarrolle prácticas laborales, asista a eventos culturales y recreativos y conviva con la comunidad universitaria durante la comida, los tiempos libres y en actividades extracurriculares.

Al momento no hay reportes de investigación sobre experiencias como ésta; de ahí, surgió el interés de conocer *cuáles son los significados que los jóvenes atribuyen a su participación en el entorno universitario*.

6.2 IDEAS CENTRALES QUE GUIARON LA INVESTIGACIÓN

Para interpretar los significados que los jóvenes con discapacidad intelectual tienen acerca de su participación en el entorno universitario, fue preciso delimitar las ideas centrales para aproximarse al discurso de los participantes y a partir de ello interpretar sus experiencias.

6.2.1 *Inclusión educativa*

Se adoptó una visión de Inclusión en la que convergen diferentes perspectivas (Echeita, 2006; Booth y Ainscow, 2002), la Inclusión como *derecho, lugar social y educación para todos*, conlleva dar la bienvenida y respetar a todos sin exclusiones; como *participación*, la inclusión es sinónimo de *estar* con otros compartiendo experiencias enriquecedoras, *dar testimonio* y riqueza de singularidad y *recibir* comprensión y estima de aquellos con los que se comparte un espacio y tiempo común, y la inclusión como *garantía social*, se compromete con acciones para ejercer derechos de ciudadanía y acceso a un empleo digno.

6.2.2 *Procesos de juventud*

La Inclusión en la etapa universitaria conlleva procesos particulares que hacen referencia a la trayectoria escolar y a los procesos de juventud; al respecto Soto (2010), enfatiza que transitar por la universidad ocurre en un periodo de la existencia en la que socialmente se toman posturas frente al mundo y en función de la propia historia de vida, los valores y las condiciones sociales y culturales, se adoptan comportamientos y actitudes. Los procesos que viven los jóvenes están relacionados con la apropiación de un papel adulto, con los encargos o mandatos sociales hacia la construcción de herramientas para la vida productiva; con los procesos de socialización que facilitan la apropiación de la cultura e inciden en la construcción de la identidad y con el impulso hacia el desarrollo de una noción de proyecto de futuro que trace directrices posibles de vida. Estar incluido en la universidad es tener la oportunidad de desarrollar los mismos procesos que otros jóvenes universitarios.

6.2.3 *Modelo social de la Discapacidad.*

La discapacidad es un constructo social, debe ser analizada en el entorno en el que se produce, la perspectiva ecológico-social la define como la interacción entre las

características particulares de un individuo y un contexto sociocultural particular (Shalock, 2009). Estudiar la discapacidad precisa la necesidad de asumir una perspectiva histórica en la que las causas que originan la discapacidad no son religiosas ni científicas, son sociales debido a la manera en que se encuentra diseñada la sociedad. Las personas con discapacidad tienen mucho que aportar a la sociedad (Barton, 1998).

6.3 EXPERIENCIAS UNIVERSITARIAS CON JÓVENES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL: PROGRAMA CONSTRUYENDO PUENTES

Existen algunas experiencias orientadas a la formación para el empleo de jóvenes con discapacidad intelectual en la Universidad Autónoma de Madrid, y en la Universidad de Monterrey. En México, la Asociación Civil Centro de Autonomía Personal y Social, ha desarrollado una propuesta denominada “*Programa Construyendo Puentes*” en entornos educativos universitarios que respeten el derecho a la inclusión, los derechos, la normalización, la no discriminación y la educación en la diversidad. Se lleva a cabo en la Universidad Iberoamericana Campus Sta Fe Cd. de México y propone:

Formar integralmente en el contexto universitario a jóvenes con discapacidad intelectual a través del desarrollo de competencias que les permitan un eficiente desempeño personal y social para incorporarse a la vida productiva y comunitaria.
(Programa Construyendo Puentes. Plan de Trabajo, 2006).

La propuesta formativa del Programa Construyendo Puentes para la inclusión universitaria se lleva a cabo a través de seis áreas: a. Inclusión académica (apoyos curriculares en asignaturas de diferentes carreras), b. Inclusión a la Vida Universitaria (cultural, deportiva, social), c. Desarrollo Personal (orientación psicoeducativa), d. Formación para la Vida y el Trabajo (mundo laboral), e. Voz Política y Social (conciencia de discapacidad y procesos de autogestión) y f. Participación Ciudadana (orientación para participación social y sociopolítica). Se estructura a partir de planes educativos individualizados y mediante el apoyo de docentes que promueven el desempeño a la vez que fomentan la autonomía.

6.4 MÉTODO

Interesó conocer el punto de vista de estudiantes con discapacidad intelectual que asisten al Programa Construyendo Puentes a fin de comprender, desde la perspectiva de estos actores sociales, el significado de sus experiencias.

6.4.1 Escenario

La investigación tuvo lugar en el aula de apoyo y orientación a los estudiantes del Programa Construyendo Puentes, ubicada en el edificio de posgrado y cuenta con todas las condiciones para el trabajo individual y grupal.

La aproximación metodológica fue cualitativa, por medio de estudio de casos ya que a través de ello se puede reparar en los significados que las experiencias tienen para los actores, el objetivo es la riqueza, profundidad y calidad de la información, no la cantidad ni la estandarización. Interesa analizar los significados de un programa en un determinado grupo y contexto Stake (1998). Se buscó dar voz a las personas con discapacidad.

6.4.2 Preguntas de investigación

La investigación tuvo como origen comprender las perspectivas de los participantes con discapacidad intelectual. Ello implicó darles la palabra y escuchar sus voces, tratar de entender sus vivencias en los ambientes en que participan y las maneras en que éstas van adquiriendo sentido y se convierten en un espacio de realización de la vida cotidiana. Implicó otorgarles el lugar de sujetos con preocupaciones, motivaciones, habilidades. Para ello se plantearon las siguientes preguntas:

- ¿Qué significa la inclusión para los estudiantes con discapacidad intelectual del Programa Construyendo Puentes?
- ¿Qué oportunidades y barreras identifican en su participación universitaria?
- ¿Qué aportaciones al campo de la investigación entre discapacidad y universidad se pueden derivar de este estudio?

6.4.3 Participantes

Nueve estudiantes del Programa Construyendo Puentes, dos mujeres y siete hombres. Las edades oscilaron entre 20 y 26 años (ver tabla 1).

Los criterios para ser considerados como estudiantes con discapacidad intelectual obedecieron a las necesidades de apoyo en aspectos de inteligencia conceptual, práctica y social bajo los lineamientos de la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (Shalock, 2009). Se siguieron los lineamientos señalados por Saad (2011) para entrevistar a personas con discapacidad intelectual.

El *muestreo* fue intencional, teórico en el que se parte de que cada informante posee una enculturación completa y por tanto se destaca el potencial de cada caso para las comprensiones teóricas de la vida social.

Tabla 1. Datos de las participantes

<i>Nombre</i>	<i>Género</i>	<i>Edad</i>	<i>Semestres cursados</i>
VV	M	23	6
MC	M	20	2
NA	F	24	6
JP	M	26	6
JC	M	23	4
JN	M	23	6
HG	M	20	2
RJ	M	22	4
AL	F	25	3

6.4.4 Instrumentos

Se emplearon entrevistas porque permiten obtener el punto de vista del actor social, ayuda a reunir datos durante el encuentro de carácter privado en el cual una persona cuenta su historia de su versión de los hechos y responde a preguntas. Se estableció un guión semiestructurado a partir de preguntas abiertas.

6.4.5 Procedimiento

El trabajo de campo tuvo lugar de mayo a diciembre de 2012. Se llevó a cabo en fases: a. Sistematización (delimitación de la problemática, documentación teórica y diseño del procedimiento de investigación), b. trabajo de campo (inmersión

en el campo, realización de entrevistas a profundidad), c. análisis de la información (transcripción, reflexión sobre los datos, triangulación teórica, análisis de contenido) y d. reporte de la investigación (elaboración del documento escrito para compartir e informar sobre los resultados). Se realizaron dos entrevistas individuales de 40 minutos aproximadamente, una inicial y una segunda para completar información. Fueron grabadas y transcritas para su análisis.

6.1.6 Dimensiones del estudio y análisis realizados

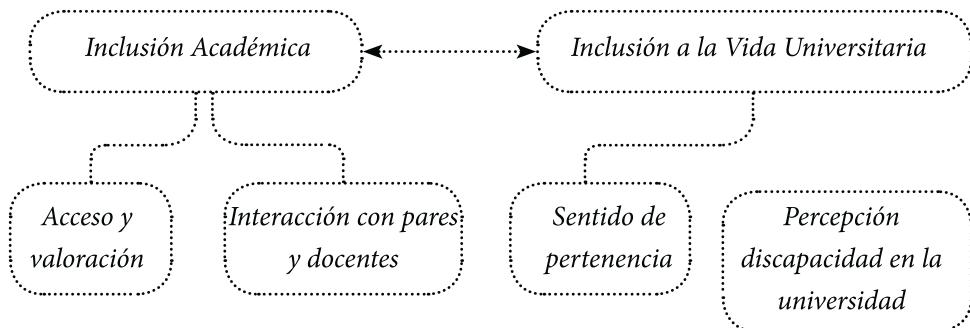
El procesamiento de los datos se realizó a partir de un análisis comprensivo buscando un rastreo de sentido a través de identificar categorías fundamentales en los hechos descritos, (Taylor y Bogdan 1986, p.129).

Con la información transcrita se formularon preguntas, inferencias factuales y conjeturas, se identificaron patrones que se convirtieron en categorías de análisis (Bertely, 2000).

6.5 RESULTADOS

Los principales categorías que recogen los significados de los participantes fueron la inclusión a la vida académica y la inclusión universitaria. La estructura categorial resultante se muestra en el esquema 1.

Esquema 1. Estructura de categorías y subcategorías de significado



6.5.1 Inclusión Académica

6.5.1.1 Acceso y valoración de la participación en actividades académicas

Un sentido fundamental de la estancia en la Universidad fue el ingreso a cla-

ses académicas, los participantes reportaron que esto no se da por los vehículos regulares por los que ingresan otros estudiantes, no se recibe una acreditación oficial y los resultados obtenidos son valorados en términos de las experiencias de integración y de desarrollo de habilidades.

La inclusión académica requiere de la disposición por parte de los docentes, del interés del alumno y del apoyo de un docente del Programa Construyendo Puentes. La percepción de los participantes es de ser bienvenidos en los diferentes espacios universitarios y en las asignaturas académicas.

*“Lo nuestro no es una licenciatura, es un programa de vida independiente”*VV

“La maestra de apoyo les pregunta a los maestros si nos aceptan en sus clases, pero aquí tienes muchísimo respeto, te saludan, te hacen bromas” MC

“Es importante que vayamos a clases integradas porque se abren oportunidades. Porque además de que tenemos un discapacidad, tambiénnos tenemos que aceptar como personas iguales” JN

6.5.1.2 *Interacción con docentes y compañeros*

Este aspecto fue considerado muy relevantes por los participantes. Al parecer las actitudes de apoyo a la participación de los jóvenes con discapacidad intelectual, repercuten en un sentimiento de pertenencia, de ser tomado en cuenta y de percibirse como parte de un grupo.

NA: *“La maestra me dio la bienvenida cuando llegué a la clase, todos me recibieron muy bien”*.

VV: *“Me siento respetado en la clase...Se les nota a cada uno de los compañeros, ellos me apoyan a mí y yo a ellos”*.

JN: *“Con mi profesora... Bien respetuosa, amable, porque a mi me dijo: vas a hacer una presentación del tema y tu vas a hablar”*

NA: *“La maestra como que si les pide apoyo a mis compañeros para que tomen en cuenta mi actividad, me ayuda a integrarme”*

Estas expresiones positivas hacen pensar que posiblemente estos resultados estén relacionados con que la maestra de apoyo facilita el ambiente y sensibiliza e informa a los implicados en la inclusión, a la disposición de docentes y pares para abrirse a la diversidad y a que las calificaciones no se asientan en un cardex oficial.

También se detectan argumentos en sentido contrario (negativos), referidos a la percepción de discapacidad que tienen los participantes, a sentimientos de inadecuación en el trabajo de equipo, a cierto tipo de adecuaciones curriculares y a dificultades para regular las relaciones interpersonales.

“Yo pienso que a veces no me incluían porque no sabían como apoyar a un chico con discapacidad” RJ

“En el equipo me apoyaba Fran, él me decía qué teníamos que hacer; con ellos sí me entendía cómo hacerlo, porque con los otros equipos me desesperaba mucho” NA

“A mis compañeros les hicieon un examen y a mí otro...me sentí muy mal” AL

“Tengo una cierta dificultad con los compañeros, me da pena pedirles el mail a las chicas o invitarlas a salir y luego yo no sé manejar mi dinero” MC

6.5.2 Inclusión universitaria

6.5.2.1 Sentido de pertenencia

Percibirse incluido y perteneciente a una institución educativa es un aspecto que influye en la concepción de sí mismo y en la visión del mundo, es reflejo de alcanzar un estatus personal valorado y da lugar al desarrollo de destrezas para la participación social a través del ejercicio de diversos roles.

“Me siento alumno de la ibero porque estoy en Construyendo Puentes, tengo credencial, porque me tratan igual que a los demás de la Ibero y no nos hacen a un lado por tener discapacidad” JP.

Las identificaciones propias que emergen del sentido de inclusión y pertenencia implican tanto un sentido de agrupamiento (pertenencia a un grupo etario), como de diferenciación. Representan un reto en la formación de personas con discapacidad intelectual que se ven ante la necesidad de reconocer y aceptar las diferencias, de reestructurar sus formas tradicionales de pensar acerca de la discapacidad para pensar en la pluralidad de formas de actuar, ser y vivir.

“Me siento una alumna de la Ibero porque disfruto la Ibero, soy parte de la Ibero, soy una más de la Ibero, soy una más del equipo de futbol, tengo grandes amigos.” NA.

6.5.2.2 *La discapacidad en la universidad*

Los participantes señalan que estar en la universidad tiene efecto sobre su discapacidad, se perciben más libres, con más oportunidades:

“Aquí hay más oportunidades” HG.

“Nos dan más libertad pero con apoyos” RJ.

Un aspecto que parece influir en la sensación de bienestar y capacidad se refiere a que el contexto en el que se aprende provee un balance entre exigencias y apoyos frente a la discapacidad, de forma tal que pueden desplegar sus capacidades, contar con apoyos en sus limitaciones.

“Yo pienso que la universidad sí ha reaccionado bien con los que tenemos discapacidad, a mí... en lo personal para mi bien. Las personas que yo conozco, siento que nos ven muy bien, saben que estamos ahí y saben que podemos hacer grandes cosas y que también en momentos necesitamos apoyos para ser mejor. Todos saben que somos parte de los alumnos de la Ibero, que nos pueden tratar igual, con el mismo trato, como adultos” NA.

De manera contrastante a la anterior, también es posible identificar experiencias y sensaciones de discriminación:

“Lo que no me ha gustado es que no puedo participar en partidos oficiales y que sólo me consideren para partidos amistosos. A veces a algunos compañeros les cuesta mucho trabajo escogernos en sus equipos” VV

6.6 CONCLUSIONES

La investigación ha dado respuesta a sus tres preguntas básicas. Con respecto a ¿qué significa la inclusión para los estudiantes con discapacidad intelectual?, se encontró que los principales significados son la inclusión académica y a la vida universitaria, destacando el acceso, la valoración de la experiencia formativa y el estatus del escenario como Institución de Educación Superior, la interacción con pares y docentes, el sentido de pertenencia y el concepto de discapacidad.

En segundo término, en relación a ¿qué oportunidades y barreras identifican en su participación universitaria?, los resultados hacen visibles que éstas oscilan entre

percepciones de inclusión y exclusión, siendo preponderantes las primeras. La investigación refrenda la existencia de barreras estructurales, organizativas y actitudinales.

Finalmente respecto a ¿qué aportaciones al campo de la investigación entre discapacidad y universidad se pueden derivar de este estudio?, la investigación muestra el potencial de las universidades en la inclusión y justicia social y abre nuevos interrogantes acerca de la orientación y apoyo que programas similares debieran tener empleando como referente el modelo social de la discapacidad.

Al igual que en estudios previos (Castellana y Sala, 2006; Echeita, 2006; Verdugo, 2009), en el presente reporte se observan barreras a la inclusión; no obstante, en este caso particular son mayoritarias las percepciones de oportunidad, bienestar y desarrollo. Los posibles factores pueden asociarse a la organización de actividades del Programa Construyendo Puentes sobre la base del modelo social de la discapacidad y a la no acreditación oficial.

El testimonio de los participantes muestra las posibilidades que experiencias de esta naturaleza tienen para brindar espacios de igualdad de oportunidades, favorecer el empoderamiento, luchar contra la exclusión, remover barreras sociales y favorecer la apertura a una cultura de la diversidad. Estos hallazgos coinciden con los postulados de Booth y Aincow (2002), en el sentido de que la inclusión promueve la presencia, aprendizaje y participación de las personas con discapacidad como ciudadanos activos.

También los hallazgos coinciden con la teoría del empoderamiento de Barton (1998), que afirma que una formación para la vida independiente en escenarios de la comunidad permite a las personas apropiarse de una visión de discapacidad como una cuestión de derechos y apoyos y con ello dejar atrás los paradigmas basados en el estigma. No obstante, algunos de los hallazgos en relación a las barreras, pueden dejar huellas de baja competencia personal y dar lugar a un sentimiento de exclusión, que limita el empoderamiento personal.

La experiencia reportada por los jóvenes con discapacidad permite a las Instituciones reflexionar sobre su papel en la promoción de la justicia social y la formación de profesionales para la atención a la diversidad.

Encontramos en esta investigación que la inclusión impone un desafío a las Instituciones de Educación Superior, pero a la vez, brinda oportunidades para que estas incidan en la formación cultural e ideológica de la sociedad y con ello en valores, actitudes y representaciones sociales.

Por último, estas experiencias nos llevan a reflexionar sobre las políticas educativas nacionales y la necesidad de desarrollarlas y regularlas para avanzar en el campo más allá de experiencias casuísticas y aisladas.

REFERENCIAS

- ANUIES (2005). *Manual para la integración de personas con discapacidades en Instituciones de Educación Superior*. México: ANUIES. Recuperado en: www.fundacionrepsol.com/sites/.../Manual_universidad_incluyente.pdf
- BARTON, L. (1998). Sociología y discapacidad: algunos temas nuevos. En: L. Barton (Coord). *Discapacidad y Sociedad*. Madrid: Morata.
- BERTELY, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas: un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- CASTELLANA, M. Y Sala, I. (2006). *La inclusión de los estudiantes con discapacidad en la universidad: un reto para la universidad española en el nuevo espacio europeo de la educación superior*. Aloma 18. Recuperado en: <http://84.88.10.30/index.php/Aloma/article/view/100812/154531>
- ECHEITA, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- ENCUESTA Nacional de Discriminación ENADIS, (2010). CONAPRED: México
- UNICEF. (2009). *Pobreza y desigualdad*. Recuperado en: www.unicef.org/mexico/spanish/1704.htm
- STAKE, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- TAYLOR, S. J. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- PROGRAMA Construyendo Puentes: Proyecto de Trabajo (2006). *Programa Educación para la Vida A.C.* México. Documento de trabajo interno.
- SAAD, D. E. (2011). *Transición a la vida adulta de jóvenes con discapacidad intelectual en un entorno universitario*. UNAM: Facultad de Filosofía y Letras. Tesis de doctorado.
- SHALOCK, R. (2009). “La nueva definición de discapacidad intelectual, apoyos individuales y resultados personales”. *Siglo Cero*. Vol. 40 (1), 229, pag. 22-39.
- VERDUGO, M.A. (2009). *Situación actual de la Inclusión Educativa en España*. Confederación Española de Organizaciones a favor de las Personas con Discapacidad Intelectual. FEAPS: Madrid.
- UNESCO (1994). Proyecto de Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales. *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales*. ONU: España.

7 PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN LA INCLUSIÓN LABORAL

Aracely García Valencia

Rubí Esmeralda Contreras Licona

Reyna Melissa San Juan Ayala

Universidad Veracruzana Facultad de Trabajo Social-
Egresados con discapacidad. / México.

RESUMEN

Los jóvenes de la región tienen enormes activos potenciales, pero su realidad sigue marcada por la precariedad y la exclusión. Esta vulnerabilidad que, si bien adolece de algún grado de transversalidad, tiene un correlato estrecho con la segmentación socioeconómica entre los jóvenes se debe tanto a una lógica institucional y sectorial que ofrece pocos espacios a los jóvenes como a una dinámica vital marcada por procesos complejos, como la definición del yo y la puja entre emancipación y dependencia. En el marco de esta oposición, las conductas reproductivas se erigen como fuentes emergentes de vulnerabilidad, pues socialmente se consolida un patrón de retraso de la nupcialidad y de la reproducción funcional al desempeño y la movilidad social pero culturalmente no se proporcionan los elementos (educación, normas, visión estratégica, oportunidades efectivas de movilidad social, medios de control) para lograr tal patrón.

Si bien es cierto que muchas personas con discapacidad han pasado a formar parte del flujo económico como empleados productivos, empresarios de éxito y clientes satisfechos, una parte importante continúa a margen de procesos inclusivos a causa de diversas barreras y prejuicios, entre las que destacan la ignorancia, las actitudes negativas, los entornos inaccesibles y las leyes y políticas insuficientes o mal diseñadas. El trabajo decente para todas las personas es el objetivo principal, incluidas aquellas con discapacidad.

¿Qué hacer para reducir la vulnerabilidad de los jóvenes? Abrir espacios para su participación social; luego, actuar sectorialmente en consonancia con las dimensiones del proceso de integración social que experimentan los jóvenes, es decir, actuar en educación, inserción laboral, salud y hábitat. Tercero, avanzar

hacia políticas, planes y programas transectoriales, que son claves para enfrentar algunos riesgos que experimentan los jóvenes.

7.1 INTRODUCCIÓN

El mundo de la discapacidad es muy heterogéneo, en él influyen múltiples variables, entre otras: el tipo de discapacidad, la edad, el sexo, las capacidades de las propias personas, la estructura familiar y los apoyos sociales. Las personas con discapacidad constituyen una importante población que cada día tienen que superar los diferentes obstáculos que existen en nuestra sociedad, los cuales, en ocasiones, les impiden lograr la plena integración social, disfrutar de las mismas oportunidades, igualdad de los derechos y vivir con independencia. (Leach, 2002).

Podemos decir que, un elemento fundamental para la integración social de las personas es la inserción laboral, sin embargo, observamos que la gran mayoría de las personas con discapacidad no participan en el mercado de trabajo y, sobre todo, en empleos ordinarios. A pesar del reconocimiento de los derechos y de las medidas que se tienen para el colectivo, éstas presentan dificultades de obtener, encontrar y mantener un puesto de trabajo. (Pallisera et. Al, 2003). Es importante que se entienda que la discapacidad no es sólo una cuestión individual, que afecta al individuo que la padece, sino un reto social, ya que se deben encontrar los mecanismos adecuados que posibiliten un entorno social que favorezca la interacción entre el individuo y su medio.

Asimismo, dentro de esta metodología y filosofía de modalidad de empleo, aparece la figura del preparador o preparadora laboral, como profesional que busca facilitar la adaptación social y laboral, de estas personas, en entornos de trabajo normalizados. Esta figura profesional abre nuevas oportunidades laborales para los Trabajadores y Trabajadoras Sociales; ya que por su formación, conocimiento del individuo y el entorno; habilidades y destrezas adquiridas, a lo largo de su formación universitaria, pueden realizar las mismas actuaciones en el proceso de inserción laboral de las personas con discapacidad para su acceso al mercado de trabajo.

7.2 APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE DISCAPACIDAD.

A lo largo de la historia, han aparecido diferentes modelos conceptuales para explicar y entender la discapacidad y su funcionamiento. Esta variedad se expresa en la

dialéctica del “modelo médico” versus “modelo social”. La Organización de la Salud (OMS) ha sido la responsable de facilitar la conceptualización del fenómeno de la discapacidad, evolucionando hacia términos más neutrales y menos despectivos.

Antiguamente, la discapacidad era considerada como un problema social causado, directamente, por la enfermedad, demandando ésta la prestación de servicios clínicos para preservar las condiciones funcionales. Desde esta perspectiva, la discapacidad se reduce a cuestiones orgánicas y limitaciones funcionales de los individuos, por tanto, la discapacidad debe ser tratada como un problema individual que concierne a quien lo padece. Posteriormente, en los años 70 la OMS se plantea la necesidad de traspasar las barreras del proceso de la enfermedad e ir más allá, es decir, valorar las consecuencias que la enfermedad deja en el individuo, tanto en su propio cuerpo como las repercusiones en su actividad y en su relación con el entorno.

Más tarde, en 1980 la OMS aprueba en la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías un esquema de clasificación diferenciando conceptos, tales como; enfermedad, vida cotidiana e integración social. Esta nueva clasificación se vincula con el modelo de las consecuencias de la enfermedad.

Finalmente, en mayo de 2001, en la 54º Asamblea de la OMS se aprobó la nueva versión de la clasificación con el nombre definitivo de Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud. En este sentido, observamos el auge del modelo de funcionamiento de la discapacidad; ya que define ésta en términos de interacción del individuo y su entorno, siendo explicada en base a los factores contextuales. Ligado a esta visión encontramos al modelo social, el cual afirma que la discapacidad se localiza en las características estructurales y fuerzas de la sociedad, es decir, su causa se encuentra en el ámbito externo de la persona y, por tanto, no se considera como un problema individual sino de la dinámica y el ambiente social.

Una vez expuesto este recorrido histórico de aproximación a la discapacidad, podemos afirmar que existe una pluralidad, debate científico y diversidad conceptual acerca de esta cuestión. Tomando en consideración la discapacidad como hecho multidimensional complejo, resultante de la interacción del individuo con su entorno; requiere de una actuación social y responsabilidad colectiva de la sociedad para hacer las modificaciones ambientales necesarias para la participación plena de las personas con discapacidad en todas las áreas de su vida y, en especial, a través de la integración laboral que favorezca la inclusión del colectivo.

Las diversas formas en que los derechos de las personas con discapacidad son vulnerados van desde la falta de acceso a información, al libre desplazamiento, a servicios básicos como salud, educación básica y rehabilitación, negación de oportunidades de capacitación laboral, empleo y participación económica, social y política, hasta situaciones de maltrato- físico, psicológico, sexual, amenazas a su integridad e incluso a su vida.

En el área de empleo, según la Organización Internacional del Trabajo (OIT) el 80% de las personas con discapacidad en edad de trabajar están en situación de desempleo. La falta de oportunidades educativas y de capacitación laboral está entre las principales causas que explica esta alta tasa de desempleo. Pero también lo explica el prejuicio de los empleadores de que ésta es una población incapacitada para el trabajo o que, de incorporarlas, les representaría costos adicionales.

La escuela debe preparar a los estudiantes con discapacidad para la vida, para el desarrollo de la autonomía, el acceso al empleo, el ejercicio de la vida ciudadana y el desarrollo personal, en un marco formativo inclusivo. La formación para el trabajo es un derecho que debe ser exigido por quienes presentan discapacidades, sin ser motivo de segregación. La formación de calidad debe ser parte del eslabonamiento de los niveles o etapas previas por las que transita el estudiante.

Sabemos que la inclusión laboral es una de las metas de mayor expectativa de todo ser humano, más aún luego de un periodo formativo específico; sin embargo, cuando las respuestas del mercado laboral son mínimas o no hay ofertas, es de suponer que las dificultades emocionales y de otros tipos se van asociando. En este marco, las dificultades que encuentran los jóvenes con discapacidad son mayores, fundamentalmente porque su formación no les ha permitido desarrollar las capacidades pertinentes y/o porque los prejuicios y temores sobre su desempeño limitan su participación en el mercado. Este colectivo se ve obligado a una inserción precaria en el mercado laboral, atravesando coyunturas de empleo informal, desempleo, muchas veces subempleo y autoempleo, con las consecuencias críticas para su desarrollo personal y familiar.

Al respecto, muchas organizaciones como la ONU insisten en la aplicación de las políticas y el cumplimiento de los acuerdos aceptados por los países miembros para mejorar la situación de las personas con discapacidad frente al empleo. La contribución en este esfuerzo va más allá, se instala en el campo de la educación, en la una mejora de la formación, en la práctica de los valores.

El trabajo “normalizado” tiene para la persona con discapacidad un papel instrumental posibilitador, les permite hacer lo que los demás hacen. Favorece el sentimiento de utilidad de la persona frente la sociedad y, por supuesto, es una

condición básica para tratar de conseguir la autonomía económica que subyace en todo intento de autonomía social y de logro de realización y calidad de vida.

La inclusión laboral de una persona con discapacidad, no es un “acto de caridad”, ni de “compasión”, es el reconocimiento de que muchas personas con discapacidad cuentan con las habilidades y aptitudes necesarias para desempeñar actividades productivas y que es su derecho recibir una remuneración justa por ello.

7.3 LOS BENEFICIOS FINANCIEROS DE CONTRATAR A PERSONAS CON DISCAPACIDAD.

La posibilidad de ocupar diversos tipos de empleos se reconoce cada vez más como un factor importante para mejorar la eficacia, productividad y éxito global de un negocio. Un elemento significativo en el debate de la diversidad, a menudo pasado por alto, es la discapacidad.

En el mundo existen aproximadamente 610 millones de personas con discapacidad, de las cuales 386 millones están en edad productiva y constituyen una proporción creciente de empleados y clientes potenciales.

En el año 2010, aproximadamente el 27% de la población mundial tiene alrededor de 45 años, la edad más productiva de los seres humanos. Es posible que el número de personas con discapacidad aumente significativamente, lo cual puede ser un argumento válido para contratarlas.

La contribución de empleos con discapacidad a la economía de las empresas y de los países es mayor que el costo de los ajustes relativamente baratos que podrían necesitarse para abrir espacio en el mercado de trabajo.

En diversos países, incluido México, un número de empleadores líderes ha demostrado que existen beneficios comerciales al contratar a personas con discapacidad, pero siguen siendo minoría; la exclusión de las personas con discapacidad de los medios sociales, entre ellos el del trabajo, están arraigada en un temor estereotípico y muchas veces infundado a que no sean los empleados idóneos, lo que tiene un impacto negativo en los individuos, produce un costo financiero a la sociedad y afecta la rentabilidad y la competitividad. La discapacidad, por consiguiente, es claramente un problema estratégico a resolver y una oportunidad para cada negocio.

Las personas con discapacidad, al integrarse al mercado laboral, de hecho coadyuvan al éxito de las empresas, beneficiando de manera global a la sociedad en su conjunto, y construyendo un ciclo poderoso de equilibrio y cohesión social que favorece la competitividad económica.

Todo lo anteriormente expuesto es conocido también como “responsabilidad social y las empresas que la ejercen saben que invertir en abrir puestos de trabajo para personas con discapacidad redundan en estímulos financieros y reconocimiento social por su apertura ante la diversidad.

En México existe una amplia legislación que compromete al gobierno y a la sociedad al cumplimiento y aplicación de la normatividad enfocada a la inclusión laboral de grupos en situación de vulnerabilidad. El objetivo principal es promover su inclusión y permanencia laboral sin discriminación y en igualdad de condiciones, con la obligación de impulsar el desarrollo humano de estos grupos.

A continuación se muestran algunos de los principales instrumentos legales:
A Nivel Nacional la Ley Federal del Trabajo (LFT)

El artículo 132. Dentro de las obligaciones de los patrones se encuentran, contar, en los centros de trabajo de más de 50 trabajadores con instalaciones adecuadas para el acceso y desarrollo de actividades de las personas con discapacidad.

Segundo transitorio. Los patrones contarán con treinta y seis meses a partir de la entrada en vigor del presente Decreto, para realizar las adecuaciones a las instalaciones de los centros de trabajo, a fin de facilitar el acceso y desarrollo de actividades de las personas con discapacidad.

Artículo 9. Las personas con discapacidad tienen derecho al trabajo y la capacitación, en términos de igualdad de oportunidades y equidad. Para tales efectos, las autoridades competentes establecerán entre otras, las siguientes medidas:

- I. Promover el establecimiento de políticas en materia de trabajo encaminadas a la integración laboral de las personas con discapacidad; en ningún caso la discapacidad será motivo de discriminación para el otorgamiento de un empleo;
- II. Promover programas de capacitación para el empleo y el desarrollo de actividades productivas destinadas a personas con discapacidad;
- III. Diseñar, ejecutar y evaluar un programa federal, estatal y municipal de trabajo y capacitación para personas con discapacidad, cuyo objeto principal será la integración laboral.

Artículo 14. Las empresas privadas deberán contar con facilidades arquitectónicas para sus trabajadores con alguna discapacidad.

7.4 LA INSERCIÓN LABORAL DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD: INTERVENCIÓN PROFESIONAL DEL TRABAJADOR SOCIAL

Antes de introducirnos en las funciones del trabajador social, se requiere hacer un breve apunte sobre el concepto y el objeto del mismo, para poder definir qué es la profesión y sobre qué aspectos debe intervenir.

De acuerdo con la definición de Donald S. Howard quien señala que “el Trabajo Social es la disciplina basada en la combinación de filosofía, conocimientos, actitudes y pericias que ayuda a los individuos, a los grupos y comunidad y a las sociedades a obtener el nivel más alto de bienestar, fundamentalmente, ayudándolos a ayudarse a sí mismos”

Por tanto, entendemos que el Trabajador Social puede y debe intervenir con la persona con discapacidad apoyándole individualmente en el desarrollo de sus capacidades a través del desarrollo de sus potencialidades, la mejora de sus conocimientos y habilidades y, con el entorno social, en el caso que nos atañe, con la familia y con el mundo empresarial para facilitar la integración laboral de la persona con discapacidad.

Dado que se considera que las funciones propias de los trabajadores sociales en el trabajo con casos son entre otras: la información, orientación, valoración social de la persona y su entorno, diseño del plan individualizado, intervención y evaluación de la acción; los trabajadores sociales están capacitados para realizar la valoración del puesto de trabajo y determinar cuáles son las capacidades de cada persona; así como determinar la más adecuada para realizar dicha actividad.

La prospección laboral es un aspecto poco desarrollado desde el Trabajo Social. Desde la práctica, no se puede afirmar que sea un ámbito habitual del Trabajador Social, por lo que sería necesario formar a estos y estas profesionales, en derecho laboral, en el conocimiento del tejido empresarial para facilitar el acceso de la persona con discapacidad al mundo laboral, sin embargo, a través de las entrevistas, orientando y sensibilizando, se puede motivar a los empresarios y las empresarias para la contratación de personas con discapacidad, por lo que indirectamente ejecuta dicha acción.

Asimismo, para favorecer la intervención en la empresa y con los compañeros y las compañeras de trabajo, el Trabajador Social llevaría a cabo básicamente acciones dirigidas a informar, sensibilizar y formar al entorno laboral. Por un lado, realizaría acciones dirigidas a los compañeros (as) de trabajo para facilitar la aceptación de la persona con discapacidad, es decir, la información sobre las

características del sujeto y la orientación a los compañeros de trabajo sobre cómo relacionarse con la persona con discapacidad.

7.5 CONCLUSIONES

Pese a la existencia de una normativa, que regula las acciones y servicios para el colectivo; así como el acceso al mercado de trabajo, las personas con discapacidad, se encuentran con una carrera de obstáculos debido a diversas circunstancias, tales como; el incumplimiento de la norma, el desconocimiento de las ayudas para la contratación del colectivo, la falta de credibilidad en sus capacidades, apoyo profesional y familiar, etc. Es por ello, que desde las administraciones y organismos internacionales, se muestra una preocupación por la falta de oportunidades para las personas con discapacidad.

El empleo con apoyo se constituye como herramienta adecuada para favorecer la inserción socio laboral de las personas con discapacidad; debido a que se articula como una modalidad de intervención que contribuye a la integración laboral de estas personas; ya que responde a sus características personales y laborales; a sus acciones formativas, la utilización de la intermediación laboral y de prospección laboral, el entrenamiento en el puesto de trabajo, la sensibilización.

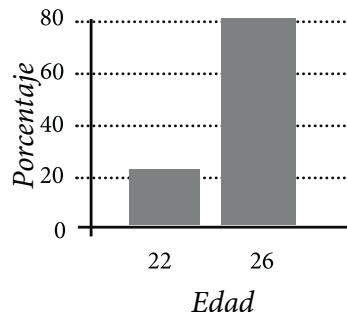
La prospección laboral es un aspecto poco desarrollado desde el Trabajo Social. Desde la práctica, no se puede afirmar que sea un ámbito habitual del Trabajador Social, por lo que sería necesario formar a estos y estas profesionales, en derecho laboral, en el conocimiento del tejido empresarial para facilitar el acceso de la persona con discapacidad al mundo laboral, sin embargo, a través de las entrevistas, orientando y sensibilizando, se puede motivar a los empresarios para la contratación de personas con discapacidad, por lo que indirectamente ejecuta dicha acción.

Parte experimental

El objetivo del estudio es describir los obstáculos que presentan el grupo de egresados con discapacidad motriz para la inserción laboral, tomando en cuenta todas las competencias que han adquirido a lo largo de su formación. Con lo que respecta al diseño de la investigación se llevó a cabo la realización de un instrumento donde se rescata información acerca de su formación universitaria, competencias adquiridas, la búsqueda de trabajo y los obstáculos que se presentan. Durante la investigación una de las dificultades que se obtuvieron fue que son escasas las

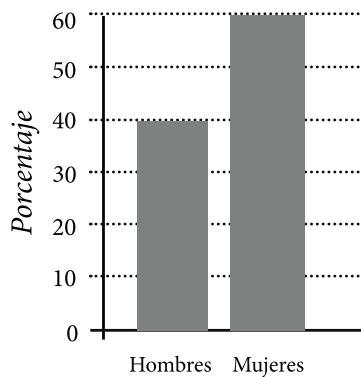
personas que con alguna discapacidad sean egresados de alguna carrera, por lo tanto solo fueron cinco personas que se entrevistaron y con la característica de que su discapacidad es motriz, a su vez fueron de diferentes carreras. Los datos se han recopilado en el paquete SPSS para la obtención de resultados y gráficos más eficaces.

Tabla 1. Edad¹.



Con el 80% de la población que se le aplicó el instrumento, los jóvenes egresados se encuentran con 26 años de edad, asimismo tomaremos en cuenta que sus estudios los comenzaron entre 2006 y 2010.

Tabla 2. Sexo²

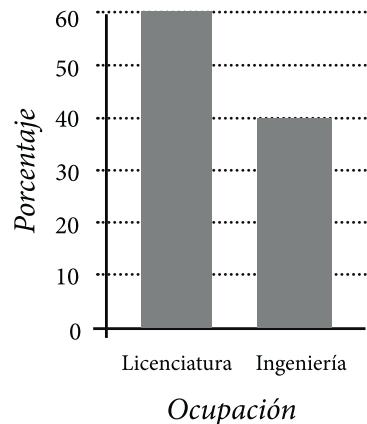


Como se muestra en la anterior tabla, con el 60% son mujeres las egresadas de alguna carrera. Aún así el 40% son hombres, con esto podemos decir que son casi equitativos, en la actualidad ya los diferentes géneros a pesar de la discapacidad que presentan buscan la oportunidad de tener una carrera.

1 La tabla corresponde a la edad de los profesionistas.

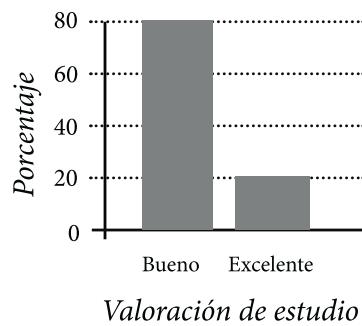
2 Genero de los profesionistas.

Tabla 3. *Tipo de carrera*³



De acuerdo a esta gráfica el 60% de los estudiantes estudiaron una licenciatura y en este caso coincidieron en que la carrera va enfocada a la educación en diferentes planteles, mientras que el 40% se han enfocado en Ingeniería.

Tabla 4. *Valoración de estudios universitarios*⁴



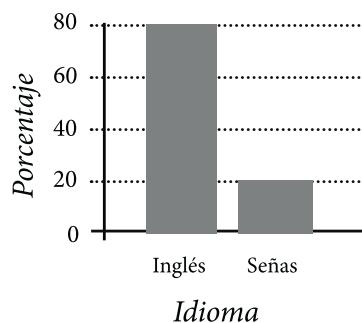
De acuerdo a las respuestas que nos proporcionaron las personas, el 60% menciona que el modo de enseñanza durante su formación universitaria fue bueno ya que solo se enfocaron a realizar las investigaciones que les encargaban los mismos maestro, mientras que un 20% definen el método de enseñanza como excelente, ya que les exigían mayor calidad en sus trabajos asimismo como los hicieron autonomos. Con esto podemos concluir que debemos trabajar en los métodos de enseñanza de las diferentes carreras para ver si están dando las herramientas necesarias para ser competentes, también cabe mencionar que a

3 Tipo de carrera : (1) Licenciatura (2) Ingeniería

4 Valoración de estudio: (1) buena (2) mala (3) excelente

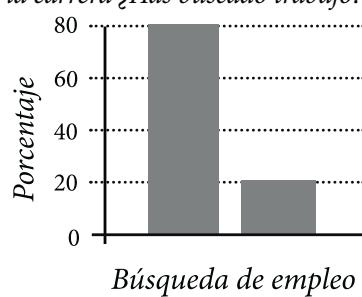
pesar de que estos jóvenes presentaban una discapacidad en ningún momento lo excluyeron durante su formación.

Tabla 5. *Conocimiento de idiomas.*⁵



El 80% de los universitarios, al graduarse tienen solo el conocimiento del idioma inglés básico, mientras que el 20% corresponde al idioma de señas por el tipo de carrera que escogieron. Con esto concluimos que también se tiene que reforzar este idioma y exhortar a la comunidad estudiantil a tomar más sesiones, por el simple hecho de ser mucho más competentes.

Tabla 6. *Desde que egresaste de la carrera ¿Has buscado trabajo?*⁶

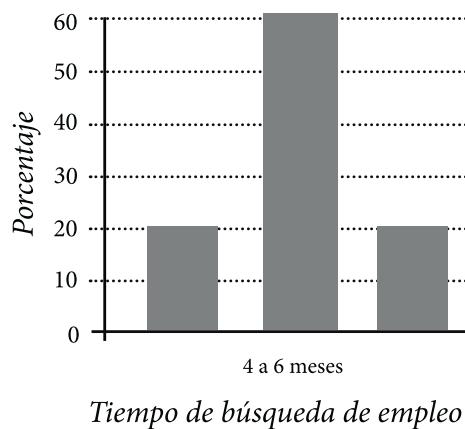


De acuerdo a las respuestas obtenidas, una de las ocupaciones que tienen los egresados son buscar empleo inmediatamente para cubrir sus necesidades o en su caso aportar economicamente a sus familias, mientras que el 20% no es la primera opción ya que tienden a ocuparse de algunas problemáticas que existan dentro de su entorno.

5 Conocimiento de idiomas (1) Inglés (2) otro idioma

6 Búsqueda de empleo (1) si (2) no

Tabla 7. ¿Cuántos meses después de su graduación tardó o ha tardado en conseguir empleo?



Con los resultados obtenidos, podemos identificar que el 60% de los encuestados tardaron en encontrar su primer empleo de 4 a 6 meses. Algunos de ellos mencionan que una de sus dificultades para que les pudieran dar el empleo fue la falta de experiencia y también por su discapacidad.

REFERENCIAS

- (http://www.stps.gob.mx/bp/secciones/conoce/areas_atencion/areas_atencion/inclusion_laboral/igualdad_laboral/archivos/Sustento%20Jur%C3%ADco%20de%20la%20RNVL.pdf)
- BELLER, F., Serra, Moll, B., Y Rosselló, R. (1993) El empleo con apoyo un recurso eficaz para la inserción socio laboral de las personas con minusvalía.
- CASADO, D (2002). El fundamento diagnóstico de las políticas de empleo para las personas con discapacidad.
- COLOMER, M (1974) Esquema del Método del Trabajo Social.
- EGEA, C. Sarabia, A. (2003). Nuevos conceptos y terminología de la discapacidad de la OMS.

7 Tiempo de búsqueda de empleo (1) 1-3 meses (2) 4-6 meses (3) 7-9 meses

8 DIVERSIDAD E INTEGRACIÓN EDUCATIVA DE JÓVENES UNIVERSITARIOS CON UNA DISCAPACIDAD

*Belem Castillo Castro
María de Lourdes Luna Alfaro
Eddy del Carmen Morales Anaya⁸*
División Académica de Educación y Artes,
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
Grupo de investigación/Tabasco, México

RESUMEN

La presencia de alumnos con necesidades educativas especiales, con una discapacidad o que provienen de familias con graves problemas sociales y económicos etc. constituye una realidad que no podemos ignorar y que ante los propósitos de la educación, se añaden los desafíos y oportunidades que conlleva el imperativo de ofrecer a todos los alumnos una educación adecuada y oportunidades para una vida digna. En este trabajo se realiza una reflexión sobre la inclusión educativa como respuesta a las múltiples caras de la diversidad del alumnado, la problemática de la diversidad y los riesgos de exclusión educativa; así como las acciones para lograr la inclusión e integración educativa de jóvenes con una discapacidad, bajo la premisa de que la educación inclusiva no solo es adaptar las condiciones o estructuras físicas, sino es eliminar la exclusión social que se deriva de actitudes y respuestas a la diversidad en raza, clase social, etnia, religión género y capacidad.

8.1 DIVERSIDAD DE INTEGRACIÓN.

Cuando se habla de diversidad, se habla de variedad biológica, funcional, social, sexual, cultural, ecológica, lingüística e inclusive regional, y en el ámbito educativo resalta la diversidad de los alumnos, quienes tienen diferencias culturales, sociales, económicas, formativas, etc., dentro de esa gran diversidad se encuentran

8 Profesoras investigadoras de la D.A.E., U.J.A.T. *bcastillocastro@hotmail.com, choquita. daea@hotmail.com, jose_cam@hotmail.com

los niños, jóvenes y adultos con una discapacidad quienes muchas veces se ven expuestos a la exclusión en determinados casos y momentos de su formación.

Para lograr una educación de calidad dentro del marco de la escuela inclusiva, es necesario corregir y reducir las posibles desigualdades físicas y sociales y procurar una escuela para todos mediante acciones que posibiliten a las personas “diferentes” (con una discapacidad) el máximo desarrollo del potencial de sus capacidades, contribuyendo de este modo a que estos alumnos approximen su experiencia a la vida de las personas consideradas como normales.

El concepto de discapacidad ha sufrido grandes cambios a lo largo de la historia, en este trabajo se considera adecuado el concepto de la Organización Mundial de la Salud (2001), “término genérico que incluye déficit, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación. Indica los aspectos negativos de la interacción entre un individuo (con una condición de salud) y sus factores contextuales (factores ambientales y personales)”. De esta forma, la discapacidad no es sólo una condición de salud propia de la persona, sino el resultado de la interacción entre las limitaciones humanas y el medio en el que nos desenvolvemos. Se reconoce el contexto social como factor determinante en la discapacidad de una persona.

Si bien, no todas las personas con una discapacidad presentan las mismas necesidades educativas, por ello es necesario identificar el tipo y grado de discapacidad que presentan. En cuanto a los tipos de discapacidad, en México se ha adoptado la clasificación propuesta por la UNESCO así, oficialmente se aceptan seis tipos de discapacidad (física, intelectual, mental, auditiva, visual y múltiple). (PNFEEIE, 2012).

8.2 INTEGRACIÓN EDUCATIVA DE LAS PERSONAS CON UNA DISCAPACIDAD

Según el Informe mundial sobre la discapacidad 2011 se estima que más de mil millones de personas viven con algún tipo de discapacidad; o sea, alrededor del 15% de la población mundial (según las estimaciones de la población mundial en 2010). Por su parte, en nuestro país, con una población de más de 116.9 millones de habitantes en el 2012, existen 5'739, 270 personas con discapacidad (PNFEEIE, 2012), y su prevalencia está aumentando.

En todo el mundo, las personas con discapacidad tienen peores resultados sanitarios, peores resultados académicos, una menor participación económica y

unas tasas de pobreza más altas que las personas sin discapacidad. En parte, ello es consecuencia de los obstáculos que entorpecen el acceso de las personas con discapacidad a servicios que muchos de nosotros consideramos obvios, en particular la salud, la educación, el empleo, el transporte, o la información. Esas dificultades se exacerbaban en las comunidades menos favorecidas. Una preocupación común en materia educativa es abatir las causas y consecuencias de la exclusión, es decir lograr la integración educativa. Integración significa entendimiento y respeto por la diversidad y sus múltiples expresiones mediante el hecho de compartir un conjunto común de valores y normas universales.

La inclusión, pues, como propósito escolar alcanza a *todos* los alumnos; conlleva no excluir a nadie de la formación a la que tienen derecho por razones de justicia y democracia.

La integración ha sido percibida como la forma de lograr y hacer realidad el principio de normalización. La educación de alumnos diferentes que no se ajustaban a una norma, bien por sus capacidades cognitivas o bien por sus alteraciones sensoriales o motoras. Los alumnos con una discapacidad no se ajustaban a una norma, son diferentes pero eso no los hace menos que nadie, como ya se señaló antes, todos somos diferentes y debemos procurar desarrollar estrategias que posibiliten la integración de todos los jóvenes a los diferentes niveles educativos y posibilitar su desarrollo integral. Es pertinente que la definición de necesidades educativas especiales plantea que éstas aparecen cuando los alumnos presentan un ritmo de aprendizaje muy distinto al de sus compañeros y los recursos de la escuela son insuficientes para apoyar sus aprendizajes.

La integración educativa inició oficialmente en México en 1992, con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. A pesar de los cambios realizados en la educación especial, en el plano operativo la integración educativa se inició de manera ordenada y sistemática a partir de 1998, con el Proyecto Nacional de Integración Educativa, mismo que se transformó en 2002 en el actual Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa (PNFEEIE). La integración educativa en el país se orienta a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidad.

En nuestro país, la integración educativa de alumnos con una discapacidad ha sido percibida como la forma de lograr y es una forma de hacer realidad un derecho de todo mexicano, derecho establecido en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (Art. 3º Derecho a la educación); en este sentido como medida de atención los gobernantes de nuestro país han establecido acciones en los diferentes planes de gobierno; en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2015,

se indica que “desde 1995, el Gobierno Federal ha destinado recursos para crear las instituciones y mecanismos a fin de garantizar los derechos de las personas con discapacidad y contribuir a su desarrollo integral e inclusión plena”, lo que se concretiza en la Estrategia 2.2.4. “Proteger los derechos de las personas con discapacidad y contribuir a su desarrollo integral e inclusión plena” del mencionado Plan; así como la integración a nivel nacional del Programa Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad 2014-2018.

Tomasevski K. (2004) ha expresado que “el derecho a la educación requiere derechos individuales a la educación ejecutables, garantías para los derechos humanos en educación y en la instrumentalización de la educación para el goce de todos los derechos humanos a través de la educación”. En términos complementarios, Muñoz Villalobos V. (2004) señala que el derecho a la educación debería considerar el acceso de niños y adolescentes, con especial énfasis en las jóvenes embarazadas y madres adolescentes, inmigrantes, poblaciones autóctonas, minorías y personas con capacidades diferentes.

Una educación inclusiva implica equivalentes oportunidades de aprendizaje para todos los individuos, quienes tienen derecho a una educación de calidad independientemente de sus antecedentes sociales y culturales y de sus diferencias en las habilidades y capacidades. Es necesario señalar que muchos alumnos con problemas en su aprendizaje demandan al sistema educativo una intervención educativa específica, que les ofrezca las mismas posibilidades de alcanzar los fines educativos comunes propuestos, desarrollando al máximo sus potencialidades y propiciando su adecuada interacción social y en ese sentido es imprescindible la toma de conciencia de la diversidad, lo que permitirá el desarrollo de actuaciones para la inclusión.

Sin embargo, aún persiste una brecha importante en el acceso a la educación en condiciones adecuadas, así como el acceso a oportunidades de trabajo para las personas con alguna discapacidad. Es necesario señalar, que aunque entre las preocupaciones del sistema educativo está la incorporación y la inclusión de todas las niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos todavía le resta un largo trecho que recorrer para garantizar condiciones de acceso, permanencia, participación y logro de los aprendizajes de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Si hacemos conciencia de que hay 5 739, 270 personas con discapacidad (PNFEEIE, 2012) que viven con alguna discapacidad, podremos darnos cuenta de lo monumental del problema, es por ello, que se requiere de un impulso adicional para la construcción de nuevas formas y espacios de atención educativa para la inclusión de las personas con una discapacidad en todos los niveles

educativos. El esfuerzo deberá pasar por aspectos normativos, nuevos modelos educativos, materiales didácticos, formación de capacidades en maestros y apoyos a las escuelas, fundamentalmente.

Como señalara Scrtic (1995), los debates sobre la inclusión no constituyen solo reflexiones sobre la eficacia o mejora de las prácticas sino profundos análisis sobre los fundamentos ideológicos de esas prácticas. Para Marchesi (2000), el movimiento de la escuela inclusiva propugna dos ideas claves: todos los alumnos deben ser educados en la misma escuela y la necesidad de acometer una reforma global del sistema educativo

Sin duda, hoy nos encontramos ante una nueva forma de ver y entender a los alumnos con una discapacidad, la consideración del alumno como sujeto de la educación y no como objeto de la misma. Sin embargo el objeto de la integración escolar no se ha logrado totalmente debido a la exclusión en determinados casos y momentos de estos alumnos. Por ello, nace con fuerza la necesidad de buscar un camino que incluya y no excluya a ningún alumno. Cada vez más, la educación inclusiva gana adeptos y se convierte en un movimiento imprescindible actualmente en la sociedad, dado que representa el rechazo de políticas, culturas y prácticas que se declinan ante la exclusión. La educación, para poder cumplir con su finalidad ética, debe esforzarse por corregir y aminorar las posibles desigualdades sociales y conseguir una escuela para todos mediante una educación de calidad dentro del marco de la escuela inclusiva.

En el siglo XXI en el que el conocimiento es por excelencia el eje rector del desarrollo económico y social de los individuos y de los países, se requiere que las instituciones educativas proporcionen un tipo de formación, incluyente, que ayude a todos los egresados a dar respuesta de forma eficaz y eficiente a cada situación que se les presenten en el ámbito profesional y personal, desafortunadamente muchas veces los grupos con necesidades especiales, son arrinconados en los márgenes del sistema.

En la actualidad y a diferencia de enfoques previos que consideraban a las personas con capacidades especiales como personas “vulnerables” y la discapacidad como un problema del que tenían que ocuparse los servicios de atención médica, rehabilitación y bienestar social, la universidad debe sentar las bases de una perspectiva integradora de las personas con capacidades diferentes considerándolas como agentes y beneficiarios del desarrollo de las sociedades en donde viven. En ese marco, se privilegian las acciones relacionadas con la promoción de la accesibilidad, el entorno físico, el entorno de la información y las comunicaciones y las estructuras institucionales, a fin de fomentar la equiparación de

oportunidades para todos, entendida como el mejoramiento de la accesibilidad al sistema general de la sociedad, en especial, mediante la participación plena de las personas con capacidades especiales en todas las acciones académicas, laborales, deportivas, etc. de la vida misma. El énfasis es en la efectiva integración mediante la generación de ambientes inclusivos lo cual supone respetar, entender y proteger la diversidad. Los sistemas educativos, las escuelas y los docentes principalmente responden a las expectativas y necesidades de los alumnos mediante la garantía de un igual acceso efectivo a la educación y a un marco curricular unitario

Es necesario conocer del tema y tener una visión amplia de ello para no caer en la mediocridad y en la discriminación de una persona con discapacidad. una persona con discapacidad solo posee una debilidad, no es alguien incapacitado porque no es incapaz, no es invalido porque sus ideas, acciones y comportamientos son tan igualmente validas que las de los demás, por lo que los términos que se utilizan para definirlos son discriminatorios y absurdos, los niños con discapacidad son niños al igual que todos con habilidades y destrezas en vías de desarrollo; En el que el profesor tiene el compromiso ético y moral de ayudar a desarrollar de manera satisfactoria. Como señala Sacristán G. (19995) Atender a la diversidad implica el que conozcamos a cada uno de nuestros alumnos, detectando sus problemas pero sobre todo sus virtudes de cada uno en los procesos didácticos; dando a cada uno la atención necesaria, estando atentos a lo que cada uno requiera. Y tomarlo como una oportunidad para entender, respetar, valorar y enriquecerme con lo que la otra persona me puede aportar.

En este sentido se requiere la concreción de Planes de Acción que tengan el objetivo de promover el respeto, protección e integración de los derechos humanos de las personas con capacidades especiales, entre ellas el que puedan hacer uso de cada una de las instalaciones y servicios de la universidad; no basta con construir rampas, es necesario realizar un programa de acciones concretas para lograr ese objetivo.

8.3 ESTRATEGIAS PARA LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA

Como ya se señaló al inicio de este trabajo la integración escolar, es un proceso que demanda la sociedad y, se refiere a la integración temporal, física, educativa y social de grupos de alumnos especiales con sus propios compañeros, basada en una planificación educativa. Pero esto, no es una tarea fácil ya que supone

llevar a cabo importantes cambios en los centros educativos que afectan tanto al alumnado, como al profesorado como a la sociedad en su conjunto (Gallego y Rodríguez, 2012). Con fundamento en esas repercusiones de una educación inclusiva, se podrían señalar estrategias que contribuyen a su existencia (Stainback y Stainback, 1990):

1. Diseñar y desarrollar una filosofía en la escuela, basada en la igualdad, la solidaridad y los principios democráticos, en la que se valore la integración de los alumnos y sean aceptados como miembros de la comunidad natural en la que está situada la escuela.
2. Asumir y distribuir responsabilidades en el proceso de planificación y toma de decisiones a todos los miembros de la comunidad educativa.
3. Establecer y dinamizar redes tutoriales de apoyo, que fomenten el trabajo colaborativo entre profesores y entre alumnos.
4. Integrar alumnos, profesionales y recursos en una síntesis superadora del individualismo latente.
5. Diseñar procesos de adaptación del currículo para acomodarlo a las necesidades de algunos alumnos, para los cuales no es apropiado el currículo general ordinario.
6. Establecer mecanismos de flexibilidad. Los objetivos inicialmente formulados pueden ser modificados durante el proceso educativo.

8.4 LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA EN LA DIVISIÓN ACADÉMICA DE EDUCACIÓN Y ARTES

La innovación y la calidad educativa de una institución también se miden en la forma como trata a sus minorías y genera espacios de formación con respeto a la pluralidad. En este sentido, la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, permite y apoya el acceso a la misma a los alumnos con necesidades educativas especiales. En específico en la División Académica de Educación y Artes se han emprendido acciones que posibiliten transitar hacia la inclusión educativa de 9 jóvenes con una discapacidad que en el ciclo escolar febrero-julio 2014, cursan estudios de las diferentes licenciaturas que se imparten en esta división académica; cabe señalar que 4 de ellos son ciegos, 2 con debilidad visual, y 3 con problemas motores o neuromotores; entre las acciones que se han realizado para el fortalecimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los jóvenes con discapacidad visual, se apoyó el trámite y gestión de equipos de ayuda funcional para personas con dis-

capacidad visual; además implementar cursos de formación para los docentes en materia de inclusión social, y se integraron señalamientos y pupitres con lenguaje braille, entre otras cosas.

Si bien, falta mucho por hacer y entre ellas, se podría mencionar:

- a. El diseño de un currículo que permita que se lleve de manera adecuado el proceso de enseñanza-aprendizaje que se pretende dentro de la educación formal, la integración de un niño, joven o adulto con capacidades diferentes y de necesidades educativas que valla de acuerdo y acorde a cada tipo de necesidad, que tenga como fin la inserción del mismo al entorno social en donde se desenvuelve. Un tema fundamental es cómo entendemos el alcance de la integración: implica la conceptualización y la implementación de un vasto repertorio de diversas estrategias institucionales, curriculares y pedagógicas para precisamente responder a las diversas necesidades y expectativas de todos los estudiantes (el sistema educativo debe adaptarse a los requerimientos de aprendizaje de niños, niñas y jóvenes).
- b. Desarrollar capacidades en los docentes para favorecer la integración educativa, ya que la mayoría de los profesores universitarios tienen el dominio disciplinar y pedagógico pero en definitiva muy pocos tienen los conocimientos y las destrezas que demanda la educación especial, en este aspecto muchos de ellos fallan en hacerles llegar el conocimiento. En este sentido se podría establecer convenios con instituciones de Educación Especial para que proporciones orientación y asesoría a los profesores-investigadores para que puedan atender las demandas educativas que estos jóvenes requieren.
- c. Desarrollar estrategias metodológicas y materiales educativos apropiados para la atención de los diversos tipos de discapacidad o de problemas para el aprendizaje;
- d. Realizar acciones de concientización y de formación dirigidas a la comunidad educativa para la aceptación y el respeto a los derechos humanos de los alumnos con estas características, e Impulsar acciones que favorezcan la convivencia de los alumnos con discapacidad, cabe señalar que en desafortunadas ocasiones los estudiantes con capacidades diferentes se ven expuestas a actitudes de rechazo y de marginación por parte de sus propios compañeros;
- e. Eliminar o reducir las barreras físicas desarrollando más y mejores formas de acceso o traslación a los servicios y aulas que se encuentran en los segundos niveles de los edificios o áreas que integran la universidad.

- f. Desarrollar programas deportivos para alumnos con capacidades especiales, en este sentido es importante reconocer que hay muchos deportes que pueden practicar sin ningún tipo de adaptación especial, y otros muchos que si lo requieren, por ello deben realizar aquellos que más se adecuen a cada situación y persona concreta.
- g. Involucrar de manera activa a la familia y a la sociedad en las acciones de integración. Los proyectos de integración por lo general, han sido diseñados con baja participación de la comunidad y la familia, lo que les ha restado recursos e impacto.
- h. Evaluar las acciones de integración educativa que se lleven a cabo, con el propósito de contar con un análisis de las experiencias, acumular conocimiento y tener elementos más objetivos para mejorar la eficiencia de los mismos, así como las acciones que deben corregirse.

8.5 CONCLUSIONES

En la actualidad educación inclusiva ha ido ganando terreno como movimiento que desafía y rechaza las políticas, culturas y prácticas educativas que promueven cualquier tipo de exclusión, la meta de la educación inclusiva es eliminar la exclusión social que se deriva de actitudes y respuestas a la diversidad en raza, clase social, etnia, religión género y capacidad.

Sin duda, la tarea no es sencilla, hoy no la tenemos articulada y no es posible ofrecer una educación de calidad, sin transitar hacia un enfoque que considere la diversidad de identidades, necesidades y capacidades de las personas, con la finalidad de favorecer el pleno acceso, la conclusión de estudios y los logros de aprendizajes de todos, con especial atención a quienes se encuentren por diferentes motivos en situación o riesgo de exclusión, por las limitantes que les genere su discapacidad.

Debemos fomentar y convertir la escuela en un espacio donde la diversidad y la inclusión estén presentes cotidianamente y que sobre todo las prácticas docentes deben ser enriquecedoras entre todos los actores involucrados en la educación o en el proceso de enseñanza aprendizaje.

REFERENCIAS

- CONSTITUCIÓN Política de los Estados Unidos Mexicanos; Art. 3º.
- GALLEGO Ortega, J.L. y Rodríguez Fuentes, A. (2012). *Bases teóricas y de investigación en Educación Especial*. Madrid: Pirámide.
- LEWIS, Ann, (2000) *Convivencia y Discapacidad*, Trillas, México.
- MARCHESI, A. (2000). “Perspectivas futuras en la educación especial”. *Actas del Iº Congreso Internacional de necesidades educativas especiales*. Granada: Adhara.
- MUÑOZ V. 2004. *Economic, social and cultural rights. The right to education. Informe presentado por el Reportero Especial, Verner Muñoz Villalobos*. Ginebra: Consejo Económico y Social, Naciones Unidas.
- ROMERO S. y García I, (2013), “Educación especial en México. Desafíos de la educación inclusiva”. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* ISSN 0718-5480 Vol. 7, Nº 2, septiembre 2013 - febrero 2014, pp. 77-91
- SKRTIC, T. M. (1995) (ed.). *Disability and Democracy: Reconstructing (Special) Education for Postmodernity*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- STAINBACK, S. y Stainback, W. (2001). *Aulas inclusivas. Un Nuevo modo de enfocar y vivir el currículum*. Madrid: Narcea..
- TOMASEVSKY, K. (2004). *Economic, social and cultural rights. The right to education*. Informe presentado por la Reportera Especial, Katarina Tomasevski Ginebra: Consejo Económico y Social, Naciones Unidas.

DOCUMENTOS DE INTERNET

- GIMENO S. J. (1995). *Diversos y también desiguales. ¿Qué hacer en educación?* Septiembre-Noviembre 1995. Págs. 18-25. <http://aecgit.pangea.org/memoria/pdf/Jose%20Gimeno.pdf> consultado el 12 de junio de 2014
- ORGANIZACIÓN Mundial de la Salud (2001), Discapacidad <http://www.who.int/research/es/>
- . —, *Informe mundial sobre la discapacidad 2011* http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/summary_es.pdf consultado el 2 de julio de 2014
- PLAN Nacional de Desarrollo 2013-2015. <http://pnd.gob.mx/>, consultado el 4 de julio de 2014

PROGRAMA Nacional de Fortalecimiento a la Educación Especial y la Integración Educativa, PNFEIE (2012). *Estadísticas 2012*. SEP. Consultado en junio de 2013. http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/tabinicio/2012/Datos_pfeeie_2012.pdf, consultado el 4 de julio de 2014

PROGRAMA Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad 2014-2018. <http://conadis.gob.mx/noticia.php?noticia=20> consultado el 4 de julio de 2014

REVISTA científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento Publicación en línea (Semestral) Granada (España) Época II Año XIII Número 13 Vol. II Julio-Diciembre de 2013 ISSN: 1695-324X <http://www.eticanet.org> consultado el 13 de junio de 2014

9 ACOMPAÑAMIENTO TUTORIAL A ESTUDIANTES CON BAJO ÍNDICE DE DESARROLLO HUMANO QUE INICIAN SU CARRERA UNIVERSITARIA

María Inés García Ripa
María Florencia Baez
María Soledad Cassotto

Pontificia Universidad Católica Argentina
Coordinación General de Tutorías-Argentina

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo relatar la experiencia de orientación y acompañamiento con estudiantes provenientes de barrios muy carenciados de la Ciudad de Buenos Aires que presentan un bajo Índice de Desarrollo Humano (IDH) y que deciden iniciar sus estudios universitarios en la Universidad Católica Argentina. Dadas las características particulares de estos estudiantes se requiere de acciones de orientación y ayuda específicas que beneficien el inicio, la continuación y finalización de los estudios universitarios.

Estas acciones se llevan a cabo dentro del *Programa de Educación Inclusiva UNIR* (UCA) que tiene como finalidad facilitar el acceso al nivel de educación superior y fomentar la continuidad de los estudios de estudiantes que provienen de sectores carenciados de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y el Gran Buenos Aires, asumiendo un compromiso institucional de respuesta a esta realidad compleja (UCA, 2010).

En este documento se presentan algunas experiencias de trabajo contempladas en el marco de la orientación tutorial universitaria; entendida como una acción que pretende beneficiar el desarrollo académico, fomentando el conocimiento que cada individuo tenga de sí mismo como estudiante y beneficiando las interrelaciones humanas que faciliten los procesos de aprendizaje (Campoy Aranda, 2009).

Se realiza un estudio de carácter cualitativo a través del análisis de (1) las acciones de evaluación y seguimiento implementadas, y (2) la documentación de registro de las mismas. A través del mismo se pretende describir los procesos

de avance y/o retroceso de los estudiantes participantes del programa desde 2011 hasta la actualidad.

Los resultados indican la importancia de seguir implementando acciones de seguimiento con carácter personalizado y en forma continua. Al mismo tiempo, se identifican los criterios y principios que deben definir la orientación e intervención tutorial para el desarrollo y autonomía de los estudiantes en su trayectoria universitaria.

9.1 LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS Y SUS PROCESOS DE ADAPTACIÓN AL CONTEXTO

Las nuevas demandas generadas frente al aumento y heterogeneidad de los estudiantes que acceden hoy a la educación superior, suponen la creación de una nueva universidad que responda a las necesidades actuales de educación y formación de los nuevos estudiantes; procurando una enseñanza científica y técnica de calidad y fomentando aprendizaje a lo largo de toda la vida (Sanz Oro, 2009).

En el contexto de América Latina y el Caribe la universidad se ha convertido en un espacio de formación cada vez más amplio y abierto que ha dado paso a una mayor posibilidad de acceso de estudiantes al ámbito de formación de nivel superior.

Entre 1994 hasta 2004, la matrícula en educación superior creció mundialmente un 54 % y en la región de América Latina y el Caribe la población de estudiantes universitarios ha aumentado más de 30 veces desde 1960 y se estima en 14 millones. Este aumento se debe, entre otros factores, al crecimiento de la población en edad de acceder a los estudios universitarios, como el valor económico y progreso que se atribuye a la educación, la necesidad de contar con recursos humanos mejor preparados, y en algunos países, el incremento de las instituciones privadas (Gómez Tagle, 2010).

En Argentina, la matrícula total de educación superior, tanto estudios terciarios como universitarios, se expandió a un ritmo elevado a lo largo del siglo XX y comienzos del siglo XXI, con una tasa de crecimiento promedio del 7% anual, siendo una de las tasa más altas de Latinoamérica (Catino y Juarros, 2011).

Este incremento en mayor oportunidad de acceso a la universidad supone revisar los postulados tradicionales de una educación *exclusiva para pocos* frente a una *mayor inclusión y acceso para muchos*. Esta mayor posibilidad de inserción implica un mayor compromiso por parte de las instituciones educativas univer-

sitarias en interpretar y responder a las necesidades académicas y de formación profesional (Delgado Sanchez, 2009; M. F. Sánchez García, 1999).

Los estudiantes que ingresan al nuevo escenario de formación traen una serie de representaciones y expectativas relativas a la etapa universitaria y a ellos mismos en su nuevo rol como estudiante. Sin embargo, muchas veces la perspectiva que el estudiante tiene de la universidad no condice con la realidad y se encuentran frente a una nueva demanda de estudio.

Las dificultades iniciales que se presentan al comienzo de la carrera universitaria y que muchas veces se ven reflejadas en las altas tasas de abandono, requieren de intervenciones preventivas que beneficien la adaptación y avance en la carrera. Se hace necesaria la intervención de orientación y ayuda a partir de la tarea del tutor como guía y seguimiento de los procesos de adquisición y maduración de los aprendizajes (Pantoja Vallejo, 2009).

Estas dificultades pueden ser determinadas desde componentes individuales, académicos, socioeconómicos e institucionales.

Desde lo individual se pueden identificar, por ejemplo, rasgos de personalidad (Díaz Peralta, 2008) o características relativas a la edad de inicio de los estudios, estado civil o género (Castaño, Gallón, Gómez y Vásquez, 2006).

Respecto a las variables académicas, factores como el desempeño académico, el grado de satisfacción del estudiante con el programa de estudios, el tipo de colegio y la experiencia académica anterior inciden en la posibilidad de avanzar favorablemente y no abandonar los estudios universitarios (Castaño et al., 2006; Oloriz, Lucchini y Ferrero, 2007). También, los estudiantes que no tuvieron ningún tipo de orientación profesional, previo ingreso a la universidad (Castaño et al., 2006; González Afonso, Alvarez Pérez, Cabrera Pérez y Bethencourt Benítez, 2007; Huesca Ramírez y Corvo, 2007), el grado de motivación (Díaz Peralta, 2008), como aquellos que presentan insuficiencias en los conocimientos y capacidades adquiridas en instancias educativas anteriores y malos hábitos de estudio (Cerioni, Donnini y Morresi, 2010; Giovagnoli, 2002; Huesca Ramírez y Corvo, 2007).

Desde las condiciones socio-económicas se observa que aquellas personas de estrato bajo o que dependen económicamente de sí mismos, como el lugar de procedencia respecto a residencia de la institución en la que estudian, o el nivel formativo de los padres pueden ser factores que incidan en el tipo de desempeño y recorrido universitario (Castaño et al., 2006; Díaz Peralta, 2008; Giovagnoli, 2002).

Por último, el ambiente universitario, la buena relación con los profesores (Castaño et al., 2006; Huesca Ramírez y Corvo, 2007) o las cualidades de la orga-

nización en la integración social (Díaz Peralta, 2008) son variables institucionales que inciden en la adaptación del estudiante.

Todas estas situaciones pueden incidir en cómo los estudiantes inicien sus estudios universitarios y logren avanzar en un proceso que los asegure y les vaya dando mayor confianza en su desempeño. Frente a esto, las universidades desarrollan diferentes acciones atendiendo a mejorar las condiciones de ingreso y del acompañamiento que permita ayudar a los alumnos a superar los problemas cognitivos, actitudinales y/o aptitudinales que les impiden integrarse con posibilidades reales de éxito a la enseñanza universitaria. Donde las intervenciones tutoriales resultan ser una forma de beneficiar la adaptación del estudiante a la vida universitaria.

La función de la tutoría universitaria, más allá de las formas particulares que adopte en cada caso, deberá buscar una integración y coherencia del proceso de enseñanza y formación académica, procurando una mayor atención al estudiante y generando un entorno facilitador del aprendizaje (Sanz Oro, 2009).

Es por esto que la tarea de acompañamiento de estudiantes con bajo IDH toma en cuenta cada una de estas características como elementos a ser considerados en el asesoramiento y orientación de los alumnos.

9.2 EL PROGRAMA DE ACOMPAÑAMIENTO DE ESTUDIANTES CON BAJO IDH QUE INGRESAN A LA UCA

Desde el año 2010, la UCA inicia un conjunto de acciones como respuesta a demandas sociales específicas fomentando un compromiso de toda la comunidad universitaria que pueda involucrar en distintas realidades de comunidades sociales desfavorables.

Como parte de estas acciones se crea el *Programa de Educación Inclusiva UNIR* (UCA) que tiene como finalidad facilitar el acceso al nivel de educación superior y fomentar la continuidad de los estudios de estudiantes que provienen de sectores carenciados (villas¹⁹) de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y el Gran

9 Villas: “Asentamiento poblacional no planificado, de trazado irregular, surgido de la ocupación ilegal de terrenos fiscales, cuyas viviendas originalmente de materiales de desecho son mejoradas a lo largo del tiempo por sus habitantes y van incorporando servicios públicos y equipamiento comunitario por la acción del Estado, y/o de instituciones de la sociedad civil.” Fuente: http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/hacienda/sis_estadistico/definiciones.pdf?menu_id=33950

Buenos Aires, asumiendo un compromiso institucional, en lo humano, material y económico, que acompañe y ayude a los estudiantes provenientes de realidad sociales complejas (UCA, 2010).

Uno de sus objetivos específicos, pretende que el programa pueda acompañar el proceso de inserción y desenvolvimiento universitario de los alumnos, no sólo desde el punto de vista académico, sino también en las necesidades generales de orientación o apoyo que pudieran presentarse en su trayectoria (UCA, 2010). Desde el área de Coordinación del Sistema de Orientación Universitaria se crea el proceso de admisión y seguimiento de los estudiantes a fin de brindar acompañamientos personalizados que favorezcan trayectorias educativas de calidad e inclusivas.

Las acciones de orientación y acompañamiento se implementan en las distintas fases de la trayectoria de los estudiantes que ingresan al programa y tienen objetivos específicos (Cuadro 1).

9.3 RESULTADOS DEL SEGUIMIENTO EN LA TRAYECTORIA DE CADA ESTUDIANTE

Los estudiantes que acceden al programa presentan características particulares que requieren este tipo de seguimiento personal. Constituyen la primera generación de estudiantes universitarios de las respectivas familias, aspecto que torna particular los procesos de acceso, permanencia y egreso. Presentan una expectativa enorme en relación al estudio y formación profesional que les permita crecer y superar la propia realidad social. Muestran temores frente al desafío de ingresar en un contexto que se diferencia del ámbito de procedencia con la expectativa de poder sentirse parte del mismo.

En este trabajo se evaluó la trayectoria de 10 estudiantes que participan del programa UNIR, la cual presenta diferencias significativas que responden a las necesidades académicas específicas en función de las carreras particulares en cada caso. El siguiente cronograma (Cuadro 2) permite visualizar el proceso de avance en cada uno de los becarios estudiados.

Cuadro 1: *Objetivos de orientación y acompañamiento en el proceso de admisión y seguimiento de los aspirantes/becarios del Programa UNIR*

<i>Fases</i>	<i>Acciones</i>	<i>Objetivos</i>
Recepción y Evaluación de los aspirantes	Entrevistas iniciales con cada aspirante	Conocer las características personales, su trayectoria escolar previa y el proceso de elección de carrera
	Evaluación de recursos académicos	Valorar las estrategias de aprendizaje y procesos cognitivos Identificar los intereses vocacionales y motivación hacia el aprendizaje. Medir las competencias y aptitudes profesionales.
	Elaboración de un informe personal por aspirante	Resumir y sintetizar las características evaluadas de cada aspirante
	Presentación a Referentes del Programa UNIR de lo evaluado en cada aspirante	Seleccionar aquellos aspirantes que presentan un perfil acorde a las exigencias de los estudios universitarios
	Entrevistas de devolución con cada uno de los aspirantes	Comunicar las decisiones de admisión y orientar, en aquellos casos que no acceden al programa, sobre otras opciones posibles
	Acompañamiento en las instancias de ingreso y matriculación en la carrera	Brindar información sobre los pasos y gestiones a realizar
Seguimiento del desarrollo de la carrera	Reuniones generales con los becarios	Informar sobre la modalidad de seguimiento y presentar a los tutores que asumirán el seguimiento personal
	Entrevistas personales con los tutores designados	Orientar en la adaptación e integración universitaria Asesorar en la metodología de estudio y planificación de exámenes Generar un espacio de confianza frente a las consultas y necesidades planteadas.

	Comunicación on- line (mails o redes sociales)	Mantener una contacto permanente de comunicación y orientación
	Reuniones con tutores académicos, docentes y referentes de cada una de las facultades donde se encuentran estudiando los becarios	Intercambio del seguimiento y desempeño de los becarios que permita tomar decisiones acerca de intervenciones y acciones de orientación
	Reuniones de evaluación sobre la continuidad de la beca	Analizar la trayectoria de cada estudiante en función de los logros y avances académicos

Cuadro 2: *Trayectoria académica de los becarios del Programa UNIR*

<i>Perfil de cada estudiante</i>	<i>Recorrido académico</i>	<i>Observaciones</i>
<p><i>Sexo:</i> F <i>Edad:</i> 27 años. <i>Nacionalidad:</i> Colombiana. Su familia reside en Colombia y ella vive en una casa de familia, trabaja tiempo completo. Elige la carrera para un mayor conocimiento de sí misma y poder ayudar a las personas. Realizó estudios religiosos sin finalizar. En la escuela secundaria expresa no haber tenido problemas de estudio.</p>	<p><i>Carrera:</i> Psicología <i>Inicio de los estudios:</i> 2014 <i>Materias totales de la carrera:</i> 59 <i>Finales aprobados:</i> 1</p>	<p>Ha asistido a las entrevistas y reuniones convocadas. Mantiene una comunicación fluida a través de los mails. Se maneja con bastante autonomía.</p>
<p><i>Sexo:</i> F <i>Edad:</i> 17 años. <i>Nacionalidad Argentina:</i> Vive con su mamá y una hermana de 8 años, no</p>	<p><i>Carrera:</i> Contador Público <i>Inicio de los estudios:</i> 2014 <i>Materias totales de la carrera:</i> 54 <i>Finales aprobados:</i> 0</p>	<p>Ha asistido a las entrevistas y reuniones convocadas. Mantiene una comunicación fluida a</p>

<p>conoció a su padre. Colabora con su madre en tareas domésticas y en el cuidado de su hermana. Su madre trabaja y es quien sostiene económicamente a la familia. Elige la carrera porque le interesan las materias. No ha realizado estudios previos. En la escuela secundaria expresa haber tenido algunas dificultades con materias en el cambio de nivel (de primario a secundario).</p>		<p>través de los mails. En algunos momentos ha manifestado cierto conflicto con su madre porque le pide colaboración y ella tiene que estudiar. Se observa cierta autonomía en su estudio. A nivel grupal expresa tiene temor de los comentarios que puedan surgir si ella expresa que vive en la villa, por lo cual no lo ha comentado.</p>
<p>Sexo: F Edad: 18 años. Nacionalidad Paraguaya. Vive con sus padres y hermana de 11 años. Su familia podría volverse a Paraguay y ella quedaría viviendo con una tía. Su madre trabaja y es quien sostiene económicamente a la familia dado que su padre se encuentra desempleado. Elige la carrera porque es semejante a la orientación de su colegio secundario y le resulta fácil. No ha realizado estudios previos. En la escuela secundaria no ha presentado dificultades de estudio.</p>	<p>Carrera: Administración de Empresas Inicio de los estudios: 2014 Materias totales de la carrera: 49 Finales aprobados: 2</p>	<p>Ha asistido a las entrevistas y reuniones convocadas. Mantiene una comunicación fluida a través de los mails. Se observa muy buena autonomía en su estudio.</p>

<p>Sexo: F Edad: 19 años. Nacionalidad Paraguaya. Vive con sus padres y sus hermanas de 6 años y 1 año. Ambos padres trabajan y sostienen económicamente a la familia. Elige la carrera porque es semejante a la orientación de su colegio secundario y porque no encontraba otra carrea que le interesara más. Siente que con esta carrera podrá insertarse laboralmente. Inició la carrera de Contador en Paraguay aprobando 4 materias. En la escuela secundaria tuvo dificultades en algunas materias.</p>	<p>Carrera: Contador Público Inicio de los estudios: 2014 Materias totales de la carrera: 54 Finales aprobados: 0</p>	<p>Ha asistido a las entrevistas y reuniones convocadas. Mantiene una comunicación fluida a través de los mails. Se observa cierta autonomía en su estudio. Es muy introvertida y manifiesta temor a ser rechazada por el grupo de pares.</p>
<p>Sexo: M Edad: 23 años. Nacionalidad Paraguaya. Su familia vive en Paraguay y él está viviendo en la casa de un conocido de la parroquia donde asiste. Trabaja tiempo completo en una empresa de limpieza. Elige la carrera porque quiere “cumplir el sueño a su madre”. Espera que la carrera le permita una mejor inserción laboral.</p>	<p>Carrera: Abogacía Inicio de los estudios: 2014 Materias totales de la carrera: 55 Finales aprobados: 0</p>	<p>Se observa cierta reticencia a asistir a las entrevistas convocadas. Se lo ha citado varias veces y tarda en responder. Sin embargo, participa de las reuniones generales. Se observa cierta autonomía en su estudio.</p>

<p>En Paraguay había aplicado para estudiar medicina pero debía irse a Cuba y no lo hizo.</p> <p>En la escuela secundaria no presentó dificultades de estudio.</p>		<p>Durante estos meses ha quedado desempleado, situación que le dificulta el seguimiento de su carrera.</p>
<p>Sexo: F</p> <p>Edad: 19 años.</p> <p>Características personales: nacionalidad Paraguaya.</p> <p>Vive con su familia. Sus padres trabajan y sostienen económicamente a la familia.</p> <p>Ella colabora con algunas tareas.</p> <p>Elige la carrera sin mucha información.</p> <p>En la escuela secundaria no presentó dificultades de estudio.</p>	<p>Carrera: Abogacía</p> <p>Inicio de los estudios: 2014</p> <p>Materias totales de la carrera: 55</p> <p>Finales aprobados: 0</p>	<p>Durante el proceso de admisión se la reorientó respecto a la carrera que inicialmente había elegido dado que sus intereses y aptitudes no coincidían con dicho perfil.</p> <p>Ha asistido a las entrevistas y reuniones convocadas.</p> <p>Mantiene una comunicación fluida a través de los mails.</p> <p>Es muy introvertida lo que dificulta su adaptación y relación con sus pares.</p>
<p>Sexo: F</p> <p>Edad: 17 años.</p> <p>Nacionalidad Argentina.</p> <p>Vive con su familia. Sus padres trabajan y sostienen económicamente a la familia.</p> <p>Elige la carrera por interés y pasantías realizadas en el colegio. En la escuela secundaria no presentó dificultades de estudio.</p>	<p>Carrera: Ciencias Políticas</p> <p>Inicio de los estudios: 2013</p> <p>Materias totales de la carrera: 44</p> <p>Finales aprobados: 8</p>	<p>Ha asistido a las entrevistas y reuniones convocadas.</p> <p>Mantiene una comunicación fluida a través de los mails.</p> <p>Ha logrado una buena adaptación a la carrera y se observa muy buena autonomía en su estudio.</p>

<p>Sexo: F Edad: 18 años. Características personales: nacionalidad Argentina Vive con su familia. Sus padres trabajan y sostienen económicamente a la familia. Elige la carrera por interés. En la escuela secundaria no presentó dificultades de estudio.</p>	<p>Carrera: Psicología Inicio de los estudios: 2012 Materias totales de la carrera: 53 Finales aprobados: 9</p>	<p>Ha asistido a las entrevistas y reuniones convocadas. Mantiene una comunicación fluida a través de los mails. Ha logrado una buena adaptación a la carrera. Aunque es una persona tímida y con cierta relación de dependencia respecto a la ayuda brindada.</p>
<p>Sexo: M Edad: 32 años. Nacionalidad Argentina. Vive solo. Trabaja en un colegio como preceptor. Elige la carrera para lograr una mayor formación. En la escuela secundaria presentó algunas dificultades de estudio. Expresa que temor por el ritmo que debe asumir en el estudio.</p>	<p>Carrera: Psicología Inicio de los estudios: 2012 Materias totales de la carrera: 53 Finales aprobados: 0</p>	<p>No ha asistido a las entrevistas y reuniones convocadas. Se observa cierta resistencia responder los mails (no responde o los responde tarde). Presentó muchas dificultades para rendir los finales pero no aceptó la ayuda brindada.</p>
<p>Sexo: F Edad: 23 años. Nacionalidad Argentina. Vive con su madre y hermanos. Ella colabora con algunas tareas. Elige la carrera para una mejor formación. En la escuela secundaria no presentó dificultades de estudio.</p>	<p>Carrera: Psicología Inicio de los estudios: 2011 Materias totales de la carrera: 53 Finales aprobados: 1</p>	<p>Ha asistido a las entrevistas y reuniones convocadas. Al iniciar la carrera presentó muchas dificultades a nivel familiar y personal que le impidieron continuar. En 2014 reinicia la carrera asumiendo una mayor autonomía y responsabilidad.</p>

El análisis de las acciones documentadas en los informes de evaluación y seguimiento permiten establecer ciertas premisas que definen la acción tutorial de orientación:

- Ayudar en la confirmación de la elección de la carrera. una de las cuestiones que se trabaja con los aspirantes tiene como objetivo revisar y confirmar la elección de estudios realizada.
- Se busca conocer y acompañar a cada persona desde una personalización de la ayuda que beneficie el crecimiento personal y la autonomía en las decisiones y trayectoria académica.
- La orientación tiene como propósito valorar las capacidades y posibilidades de cada uno sin caer en respuestas de ayuda de tipo asistencial.
- Se pretende una mirada objetiva que comprenda y acompañe en forma empática pero al mismo tiempo, logre coherencia en las decisiones respecto a las condiciones y exigencias que cada estudiante debe asumir.

Como plantea Campoy Aranda (2009) la acción de orientación personal pretende beneficiar el desarrollo académico y generar espacios que permitan que cada uno pueda conocerse como estudiante y logre interrelaciones humanas que faciliten los procesos de aprendizaje.

En este sentido, esta experiencia de asesoramiento y orientación se constituye en un ámbito que da respuestas a las necesidades específicas de cada estudiante en los distintos momentos de su trayectoria universitaria, procurando su adaptación al ámbito universitario y desarrollo académico y profesional.

La atención a la diversidad no constituye un área separada de intervención en orientación tutorial ya que la diversidad forma parte de la condición humana y no debe considerarla un problema o un déficit a corregir. Se deriva de los principios de prevención, de desarrollo y de intervención social y pretende alcanzar el máximo respeto a la singularidad de cada individuo.(María Fé Sánchez García, 2013).

REFERENCIAS

- CASTAÑO, E., Gallón, S., Gómez, K., & Vásquez, J. (2006). "Análisis de los factores asociados a la deserción y graduación estudiantil universitaria". *Lecturas de Economía*, 65, 9–36. Retrieved from <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1552/155213357001.pdf>
- CATINO, M., & Juarros, F. (2011). "Debates y dilemas sobre el ingreso a la Universidad pública en Argentina. Argumentos y reflexiones en perspectiva latinoamericana". En L. Falcone (Ed.), *Democratización de la Universidad. Investigaciones y experiencias sobre el acceso y la permanencia de los/las estudiantes*. Neuquén: Universidad Nacional del Comahue.
- CERIONI, L., Donnini, N., & Morresi, S. (2010). "Aplicación de indicadores cual-quantitativos para evaluar un programa de admisión a la educación superior." Retrieved from http://www.inpeau.ufsc.br/wp/wp-content/BD_documentos/colloquio10/50.pdf
- DELGADO Sanchez, J. A. (2009). "El Plan de Accion Tutorial. In R. Sanz Oro" (Ed.), *Tutoría y atención personal al estudiante en la universidad* (pp. 71–96). Madrid: Sintesis.
- DÍAZ Peralta, C. (2008). "Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena". *Estudios Pedagógicos*, XXXIV(2), 65–86. Retrieved from <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v34n2/arto4.pdf>
- GIOVAGNOLI, P. (2002). "Determinantes de la deserción y graduación universitaria: una aplicación utilizando modelos de duración". *Documento de Trabajo*. Retrieved from <http://www.depeco.econo.unlp.edu.ar/doctrab/doc37.pdf>
- GÓMEZ Tagle, R. M. V. (2010). "La acreditación Internacional". En COAPES (Ed.), (pp. 359–376). Mexico. Retrieved from http://www.copaes.org.mx/home/docs/NovenoForo/Publicaci?n_Noveno_Foro_FAS.pdf
- GONZÁLEZ Afonso, M., Alvarez Pérez, P., Cabrera Pérez, L., & Bethencourt Benítez, J. (2007). "El abandono de los estudios universitarios: factores determinantes y medidas preventivas". *Revista Española de Pedagogía*, 71–86. doi:<http://cat.inist.fr/?aModele=afficheN&cpsidt=18732660>
- HUESCA Ramírez, M., & Corvo, C. M. (2007). "Causas de deserción de alumnos de primeros semestres de una universidad privada". *Revista Mexicana de Orientacion Educativa*, 5(12), 34–40. Retrieved from <http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1319582164causas de desercion en una universidad privada.pdf>
- OLORIZ, M., Lucchini, M., & Ferrero, E. (2007). "Relación entre el Rendimiento Académico de los Ingresantes en Carreras de Ingeniería y el Abandono de los

- Estudios Universitarios”, 1–11. Retrieved from http://www.inpeau.ufsc.br/wp/wp-content/BD_documentos/2102.pdf
- PANTOJA Vallejo, A. (2009). “Un modelo de orientación y tutoría para la universidad”. In A. Pantoja Vallejo & T. J. Campoy Aranda (Eds.), *Planes de acción tutorial en la universidad* (pp. 103–124). Jaen: Universidad de Jaen.
- SÁNCHEZ García, M. F. (1999). *Necesidades y servicios de orientación universitaria en la Comunidad de Madrid* (1st ed.). Madrid: UNED.
- . —, (2013). “Orientación inclusiva, diversidad y factores de riesgo”. En M. F. (Coord. . Sánchez García (Ed.), *Orientación profesional y personal* (1st ed., pp. 45–74). Madrid: UNED.
- SANZ Oro, R. (2009). “Tutoría y orientación en la universidad”. En Síntesis (Ed.), *Tutoría y atención personal al estudiante en la universidad* (2009th ed., pp. 45–69). Madrid.
- UCA (2010), *Programa de Inclusión Educativa UNIR*. Disponible en: http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo75/files/Inclusion_Educ_final_UNIR.pdf
Acceso: 06/06/2014
- . —, (2012), *Sistema de Orientación Universitaria*. Documento institucional.

10 PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL EN ESTUDIANTES INDÍGENAS UNIVERSITARIAS

Alma Rosa García Ríos
Patricia Serna González

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
Docencia/México

RESUMEN

El presente plan de acción se realiza a partir de una investigación sobre la necesidad de contar con una propuesta de estrategias útiles a los profesores tutores que trabajan con estudiantes indígenas basado en el contexto de su incorporación y adaptación a la educación en el nivel superior, ya que según estadísticas. El 3% de los jóvenes indígenas del grupo de edad entre 19 y 23 años tienen acceso a estudios de nivel superior. Sin embargo su trayectoria por las aulas universitarias aún es compleja ya que las condiciones de marginación y rechazo entre otros aspectos siguen estando presentes para este grupo de estudiantes, haciéndose necesario el acompañamiento de un profesor-tutor con un enfoque intercultural. Dicha investigación comprende el análisis de resultados obtenido al aplicar un plan de acción tutorial en un grupo de estudiantes femeninas indígenas de la carrera de químico farmacobiología en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo demostrando el acompañamiento tutorial especializado en estudiantes de pueblos originarios y la assertiva repercusión en la mejora del rendimiento académico, abatiendo el rezago y la deserción así como el éxito en la conclusión de la carrera universitaria. El plan de acción consta de 5 estrategias específicas combinadas (Análisis FODA, Inteligencias Múltiples, Tutoría entre pares-iguales, Técnicas de estudio y Análisis Clínico de laboratorio. A partir de un diagnóstico inicial se aplicó el plan de acción tutorial fortaleciendo los puntos de debilidad. La metodología aplicada es de tipo cualitativo mediante investigación acción, de corte participativo-práctico-reflexivo la cual implicó a los miembros de la comunidad en el proyecto de investigación, con el protagonismo activo y autónomo del profesor tutor, quien seleccionó los problemas de investigación, llevando el control del proyecto además de una forma de indagación auto reflexiva de las participantes tutora-tutoradas. Con el plan de acción propuesto se desea apoyar a los docentes tutores de estudiantes indígenas del nivel superior así como al programa de Apoyo Académico de Estudiantes Indígenas de Michoacán (PAAEIM) dicha

investigación se realiza en respuesta a las propuestas planteadas sobre el tema por parte de ANUIES y PAEIIIES buscando evitar la reprobación, rezago y deserción.

10.1 INTRODUCCIÓN

Día con día la educación superior se enfrenta a cambios y retos significativos, así mismo la tutoría se ha convertido en un importante recurso institucional para abatir los niveles de reprobación y deserción. Dentro del contexto del proceso de aprendizaje y con el propósito de apoyar al estudiante en su formación, surge la figura del profesor tutor, el cual tiene como propósito apoyar al estudiante en su trayectoria académica, su papel tiene implicaciones muy importantes para el estudiante ya que considera su ritmo de aprendizaje y en función de éste guiarlo al logro de sus objetivos educativos, además ahora se requiere la apertura al enfoque de interculturalidad ya que los estudiantes de pueblos originarios cada vez hacen más presencia en el nivel educativo superior .

Las propuestas de UNESCO, ANUIES y PAEIIIES dan paso a la creatividad de los profesores tutores para diseñar planes de acción tutorial específicos dirigidos a estudiantes indígenas que den respuesta a un mejor y eficaz acompañamiento que vincule la situación del cambio del medio rural del que procede y en el que se formó previamente a los estudios de licenciatura y su adaptación al nuevo entorno de la ciudad con la exigencia del nivel de educación superior esto es en cuanto a lo académico pero queda mucho por hacer en cuanto a un acompañamiento integral que permita una trayectoria por las aulas de licenciatura en la que estudiante se sienta parte de la institución que al final de la carrera el estudiante se incorpore al medio laboral o de investigación.

Hasta hace muy poco el tema de tutoría, la marginación y el del estudiante indígena se trataban por separado sin embargo cada día se trabajan más estrechamente estos contextos con el plan de acción tutorial propuesto se aplican estrategias dinámicas que permiten construir el proceso de acompañamiento aplicando una metodología de investigación acción lográndose promover la introspección de las tutoradas conociendo y aceptando sus debilidades y potencialidades a partir de un diagnóstico inicial basado en Análisis FODA, Test de inteligencias múltiples, Técnicas de Estudio, Tutoría entre pares-iguales y Análisis clínico de laboratorio, En base a los resultados obtenidos, se aplicaron estrategias de refuerzo correlacionando en los puntos de debilidad logrando mejorar el aprovechamiento académico, abatiendo el rezago y la deserción, concluyendo con éxito la carrera universitaria.

10.2 FUNDAMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN

Tomando en cuenta, los planteamientos proposicionales que dan lugar al objeto de estudio de la presente investigación Se anotan a continuación algunos de ellos.

- Actualmente los docentes tutores de educación superior que atienden el área de estudiantes indígenas están orientando el proceso de tutoría con metodologías que no favorecen el desarrollo integral de los estudiantes debido a sus características específicas por ser de pueblos originarios, así como sus antecedentes académicos.
- Se sigue una dinámica por igual a los estudiantes tutorados, independientemente de: su origen, condición económica, estado de salud, si son hablantes de otra lengua o dialecto y si presentan dificultades en el uso del idioma español.
- Al enfrentar situaciones de marginación y rechazo tanto por estudiantes y profesores la situación anímica de las y los estudiantes indígenas interfiere en su rendimiento académico.
- El estado de salud y vivir en casas de estudiante no reglamentadas disminuye las condiciones favorables para el estudio eficiente.
- Los estilos de aprendizaje y el desconocimiento de técnicas de estudio, son factores que dificultan el desarrollo académico de los estudiantes indígenas.
- El desconocimiento de las fortalezas, oportunidades, debilidades o amenazas en los estudiantes indígenas limita su desarrollo integral. Cabe aclarar que esta situación no es exclusiva de estudiantes indígenas pero debido al tema de la investigación se enfoca específicamente para este grupo de estudiantes
- El escaso desarrollo de sus inteligencias múltiples y el poco trabajo para promover su desarrollo imposibilita una mejor formación integral.

10.3 JUSTIFICACIÓN

La Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo es una Universidad pública, se ha caracterizado por ser una universidad humanista, debido a esto, da cabida a estudiantes de la mayoría de las entidades de la república, notándose cada vez más la presencia de jóvenes indígenas de aproximadamente de 20 estados de la república, de los cuales algunos de ellos logran desarrollarse eficazmente pero son minoría ya que presentan dificultad en la adaptación y exigencia del nivel académico de educación superior con situaciones de reprobación, rezago y de-

serción, Otros tantos son utilizados por grupos políticos para causar desajustes al interior de la universidad. Por lo que esta problemática da lugar a generar una propuesta de acompañamiento tutorial a partir de un plan de acción específico para estudiantes indígenas que sea de utilidad a los profesores tutores que trabajan con ellos facilitando su labor tutorial y el término exitoso de la carrera profesional.

Por otra parte en la Facultad de Químico farmacobiología, solo una profesora –tutora ha participado en el Programa de Apoyo Académico a Estudiantes indígenas del estado de Michoacán (PAAEIM); desde el año 2008 con atención personalizada. En ésta actividad tutorial, con 5 estudiantes indígenas provenientes de: La Zona Purépecha de San Lorenzo, Mich. Sierra de Izcatlópan, Gro., Estado de Hidalgo, Estado de México, Morelia, Mich, por lo que se propone trabajar con este grupo de estudiantes aplicando el plan de acción tutorial.

10.4 OBJETIVO GENERAL

Proponer estrategias de acción tutorial que mejoren el desarrollo integral del estudiante indígena de nivel superior en la Facultad de Químico Farmacobiología de la UMSNH.

10.4.1. *Objetivos específicos*

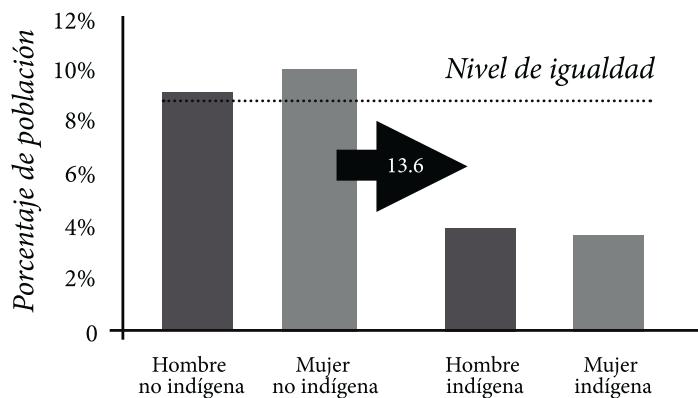
- A partir de una investigación acción, se analiza la problemática que enfrenta un grupo de 5 estudiantes indígenas dando seguimiento con tutoría individualizada desde el tercer y séptimo semestre respectivamente, hasta el décimo semestre en que termina la carrera.
- Diseñar, aplicar y comprobar la eficiencia de un programa de 5 estrategias de acción tutorial (Análisis FODA, Técnicas de estudio, inteligencias múltiples, Análisis clínicos y tutoría entre pares/iguales, que favorezcan el desarrollo integral de los estudiantes indígenas.

10.5 MARCO TEÓRICO

10.5.1 *Antecedentes*

Históricamente, la población indígena ha carecido de estándares mínimos de calidad académica desde su educación inicial. El proceso de acceso a la educación superior para los estudiantes indígenas es muy difícil y la desventaja social, económica y académica más. En cuanto a la distribución de recursos económicos se observa un nivel de desigualdad muy marcado entre los estudiantes no indígenas y los indígenas ver fig.1

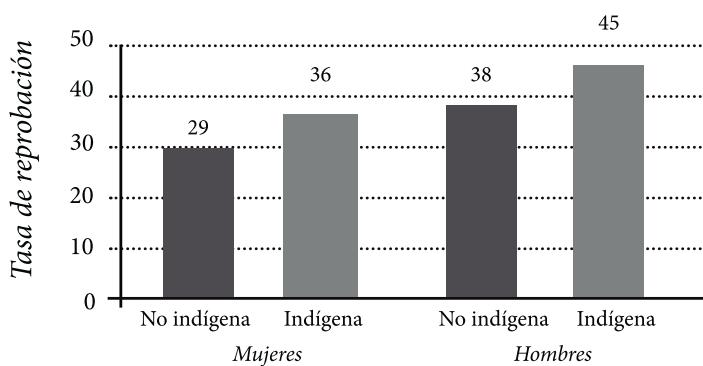
Fig. 1. Desigualdad de oportunidades en educación superior nivel de igualdad y porcentaje de recursos



Nota: Porcentaje del recurso cuya transferencia resulta en igualdad. Fuente: Mayer-Foulkes (2009).

(PNUD, 2010) En la educación superior, la inequidad es tan evidente que mientras en la población urbana de mediano ingreso, el 80% de los jóvenes tiene acceso a la educación superior. En la población rural sólo el 3% puede aspirar a ella, pero sólo el 1% ingresa a instituciones de educación superior y menos del 0.2% egresan y se titulan. En cuanto al nivel de reprobación también se observa un comportamiento diferente de acuerdo a la condición del estudiante si es o no indígena, observándose un 7% de diferencia tanto en mujeres y hombres indígenas contra no indígenas respectivamente ver fig. 2.

Fig.2 Tasa de reprobación escolar por población indígena y sexo



Nota: La tasa de reprobación escolar se calcula con base a aquellas personas de seis y más años con al menos un año de escolaridad y que repitieron algún año escolar. Fuente: Serván.Mori (2010)

La población indígena en México está conformada por más de 13 millones de personas, de un total de casi 105 millones que tiene el país, y está ubicada en 871 municipios indígenas, o con presencia de población indígena, de 2,443 que constituyen la República Mexicana. Los 68 pueblos indígenas en los que se dividen estos 13 millones, históricamente han carecido de accesos a los servicios más elementales, entre ellos la educación. Su ingreso se ve obstaculizado por la centralización de la infraestructura educativa en las zonas de mayor desarrollo urbano, por lo que los estudiantes indígenas en su proceso educativo, enfrentan problemas que impiden la permanencia y conclusión de sus estudios (PNUD, 2010)

Sobre la población indígena se ha reportado en el XII Censo General de Población y Vivienda 2000, que 37% de los jóvenes en el grupo de edad de 20 a 24 años abandonaron los estudios por motivos económicos, situación que se evidenció también en la Encuesta Nacional de Juventud del mismo año. Factor que pone en riesgo a este grupo étnico además de los aspectos antes mencionados (Oca, 2006)

En el Programa Estatal de educación 2008-2012 el cual ofrece educación para todos, de calidad y de vanguardia. Para lograr lo anterior, se impulsa un aprendizaje sustentado en los principios de la formación integral de las personas, asumiendo como un elemento fundamental, el desarrollo del personal académico a través del compromiso que se desprende del programa para el mejoramiento del profesorado (PROMEP) y cuyo objetivo es el de mejorar sustancialmente la formación, dedicación y el desempeño de los cuerpos académicos de las instituciones de educación superior como un medio para elevar la calidad de la educación superior.” Este programa establece en las acciones relacionadas al desempeño académico, que un profesor de educación superior, debe “participar en actividades de apoyo a la docencia” sin embargo, existen otros lineamientos que detallan de manera más específica lo relativo a la tutoría y la asesoría de alumnos.

En base a estas ideas la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), en la propuesta del “Programa Estratégico para el desarrollo de la educación Superior” que contiene el “Desarrollo de Integral de los Alumnos” incluye un apartado que señala que “Las Instituciones de Educación Superior (IES) pongan en marcha sistemas de tutoría para que los alumnos cuenten a lo largo de toda su formación con el consejo y el apoyo de un profesor debidamente preparado para tal fin”.

En la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, el Programa Institucional de Acción Tutorial se establece en el año 2000 según informe de rectoría (Figueroa, 2011) invitando a las 83 dependencias universitarias para que implementaran el programa de tutoría. Actualmente 25 de ellas han implementado el Programa de

Tutoría, los Planes de Acción Tutorial de las dependencias nicolaitas son diversos en cuanto a modalidad de tutoría practicada, de donde: un 87% es presencial y un 13% virtual, la tutoría individual corresponde al 60%, la grupal al 36% y un 4% combinan ambas, en algunas de las dependencia se desarrolla en forma continua la tutoría entre pares. Haciendo una revisión de los datos globales de la capacidad de atención del programa de tutoría al estudiantado, encontramos que; del total de estudiantes solo 4,278 estudiantes están inscritos en el programa de tutoría representando un 8.69 %, cifra poco significativa, como para que se vea reflejado el impacto positivo de la acción tutorial en los índices de calidad, como son: la reprobación, el rezago, la eficiencia terminal y los índices de aprovechamiento.

En el 3er. Informe de rectoría (Figueroa, 2011) se reportó: en el año 2010, la formación de tutores alcanzó la cifra de 663 académicos distribuidos entre profesores de tiempo completo (74.5%) y medio tiempo (5.5%) así como de asignatura (20%), enfocados en la atención de los estudiantes en general de la universidad. Como puede observarse en los informes anteriores no se tiene información reportada referente a la tutoría con estudiantes indígenas por lo que es latente la necesidad de fortalecer estos servicios. Por otra parte el Programa de Apoyo Académico a estudiantes indígenas del estado de Michoacán (PAAEIM) actualmente trata de cubrir importantes objetivos, sin embargo estos no han llegado a percibirse directamente en el estudiante indígena del propio estado de Michoacán en la UMSNH, ya que en su mayoría se atiende a estudiantes indígenas de otras entidades.

En cuanto al estado del conocimiento con respecto a la tutoría de estudiantes indígenas universitarios se observó por parte de los autores: un enfoque del tema por separado considerando la tutoría del nivel universitario independiente de la atención de los estudiantes indígenas, para algunos, el interés especial es la actividad tutorial en la práctica docente (CESES, 2004--2009) y por otro lado aquéllos que se enfocan a la problemática de discriminación y marginación de los pueblos indígenas, así como su situación jurídica y emocional (Molina, 2011). En algunos casos como es el de la Universidad Veracruzana en la cual Miguel Ángel Casillas y Jessica Badillo han hecho aportaciones importantes sobre la trayectoria y experiencia escolar de los estudiantes indígenas en las unidades de apoyo académico (Casillas, 2009) Demostrando ser una universidad con amplia trayectoria en el apoyo académico a los estudiantes indígenas. Siendo pocas las universidades que muestran ese compromiso.

Esta situación refuerza la necesidad de implementar planes institucionales de orientación y tutoría, donde la Acción Tutorial desarrolle acciones encaminadas a mejorar las relaciones interindividuales y el clima de convivencia en los

centros educativos, siendo en este sentido la mediación una herramienta creativa que permite afrontar conflictos de manera positiva, considerándoles como una oportunidad de aprendizaje, desde una perspectiva de trabajo colaborativo en equipo (SEP, 2007).

Por otra parte, quedó claro que una vez que logran los estudiantes indígenas al llegar a la universidad, se encuentran complicaciones debido al nuevo entorno y contexto en el que participan, lo cual permitió comprobar la necesidad de vincular estos aspectos de gran importancia en la práctica del docente tutor universitario, en la que se vio la necesidad de proponer estrategias que sean de utilidad para hacer más eficiente el acompañamiento en la trayectoria de los estudiantes indígenas en el nivel superior, teniendo como principal objetivo abatir la problemática referente a: reprobación, rezago y deserción. Situación prioritaria planteada por: UNESCO, ANUIES y PAEIIIES.

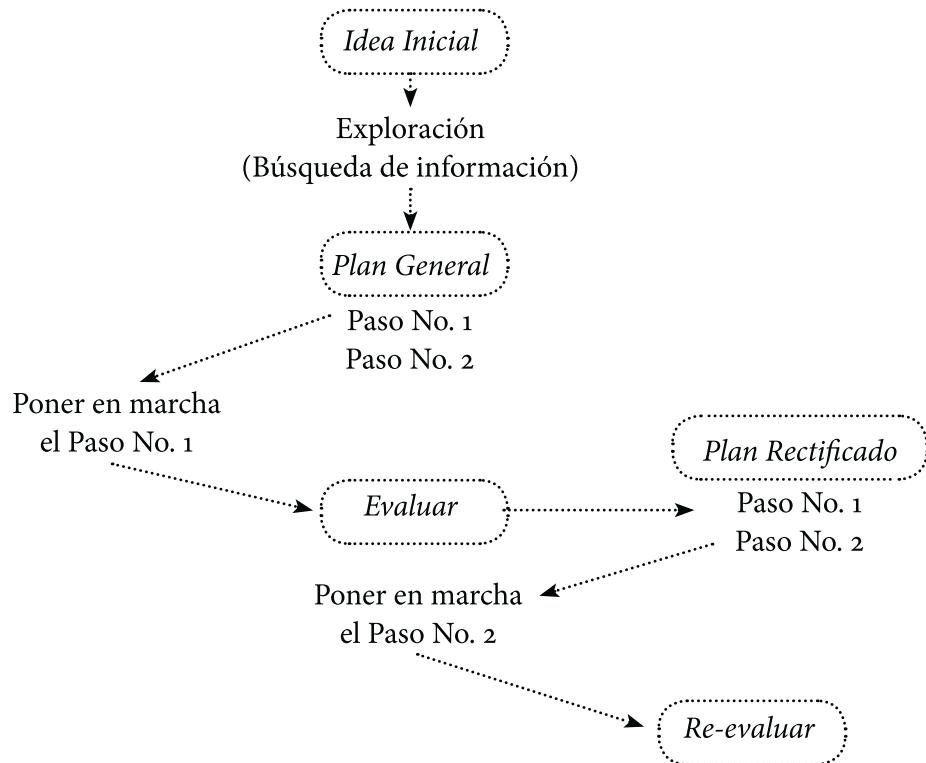
1.5.2 Proceso de la investigación–acción

En cuanto al proceso de la investigación–acción, este se puede concebir como una espiral de ciclos constituidos por varios pasos o momentos. Su naturaleza flexible permite un permanente *Feedback* entre cada una de las fases o pasos del ciclo. El proceso se inicia con una “idea general” sobre las necesidades de mejorar o cambiar un aspecto problemático de la práctica, a continuación se planifican los pasos y estrategias que hay que realizar; se lleva a cabo la acción, y termina el ciclo con la evaluación de los efectos de dicha acción, para volver a replantear el ciclo. Su carácter cíclico implica un “vaivén” (Espiral dialéctica) entre la acción (praxis) y la reflexión (teoría), de manera que ambos momentos quedan integrados y se complementan. En base a lo anterior el modelo utilizado en la investigación es el Modelo Lewiniano: ver fig. 3

10.6 METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La licenciatura de Químico Farmacobiología es una opción para la formación del estudiante egresado del bachillerato Químico Biológico, pertenece a la DES de la Salud de la UMSNH su duración es de 5 años divididos en 10 semestres con 3 opciones terminales a elegir y cursar en el 9º. y 10º. Semestre, la 1ª. Orientación es Bioquímica clínica y microbiológica, la 2ª. Orientación es Farmacia y la 3ª. Orientación es Alimentos. Cuenta con una profesora tutora para la atención de

Figura 3. Modelo (Kurt Lewin, 1946) el cual muestra una espiral de ciclos en 3 etapas

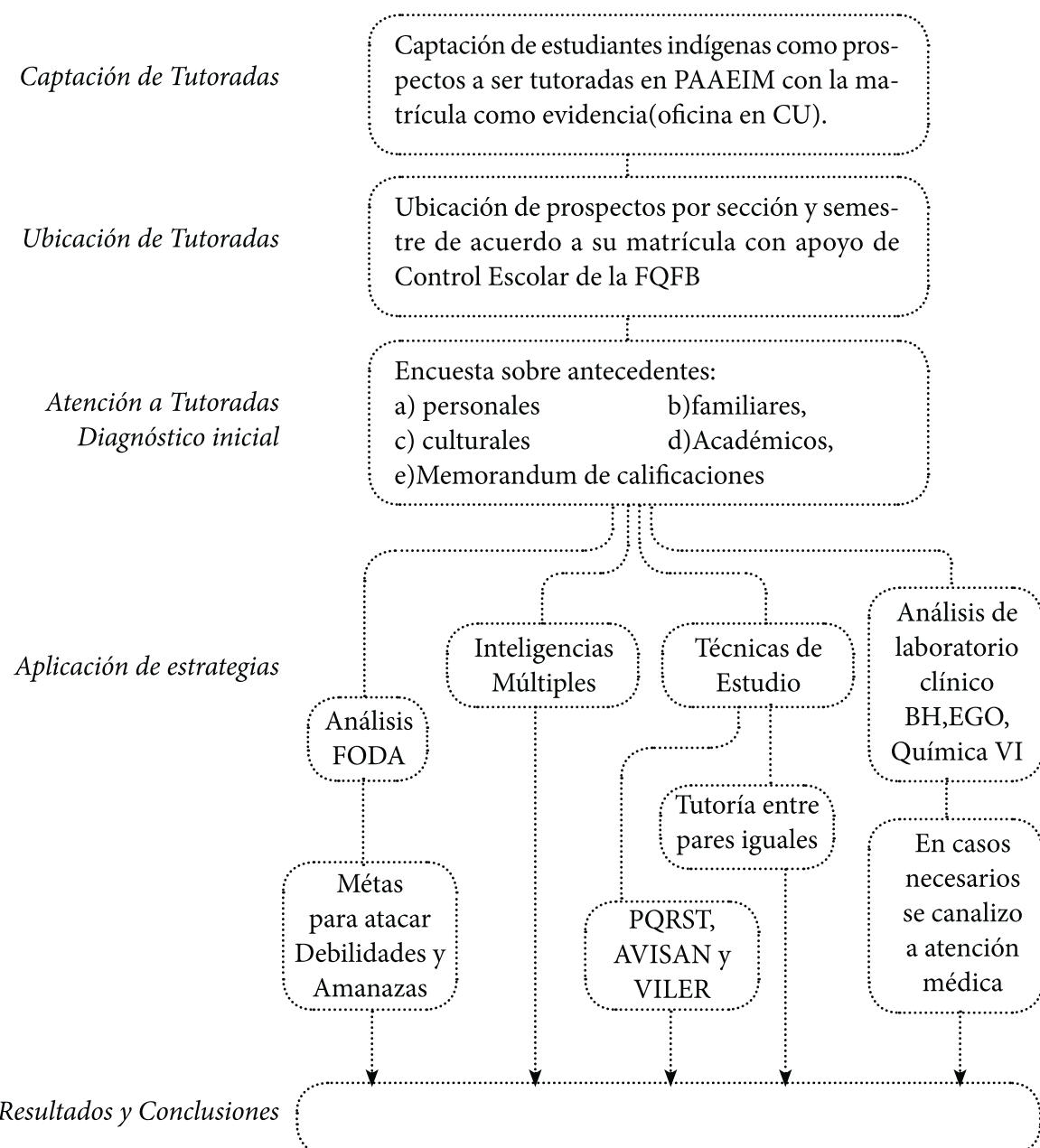


estudiantes indígenas en apoyo al Programa de Apoyo Académico para Estudiantes Indígenas de Michoacán. (PAAEIM). A cargo de este proyecto de investigación con el cual se aporta un plan de acción tutorial específico con atención a estudiantes indígenas.

En base a lo anterior se propone en esta investigación, trabajar el paradigma de investigación cualitativa, desde el cual se recabaron datos expresados a través del lenguaje escrito, verbal y no verbal, así como visual, los cuales se describen y analizan convirtiéndolos en temas que vinculan y reconocen sus tendencias personales siendo la investigación cualitativa un proceso de indagación más flexible cuyo propósito consiste en reconstruir la realidad, tal como lo observan los actores de un sistema social. Por lo que postula que la “realidad” se define a través de las interpretaciones de los participantes en la investigación, respecto a sus propias realidades las cuales van modificándose, conforme transcurre el estudio y son las fuentes de datos (Hernández, 2010).

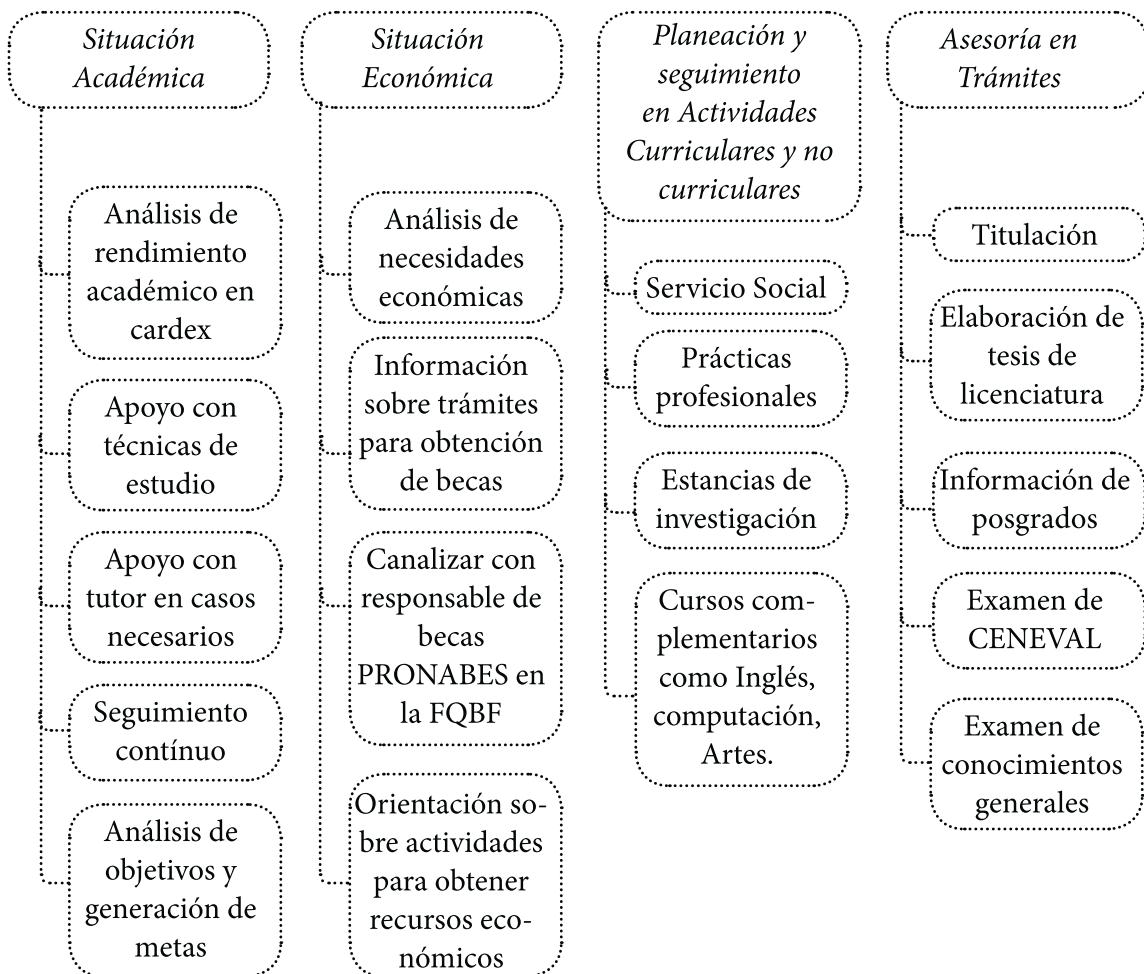
Una vez obtenida la información base para el diagnóstico. Se estableció un plan de acción de tutoría en tres fases: Diseño, Aplicación y Evaluación. El plan de acción diseñado se resume en el flujo-grama en la fig.4

Fig. 4 Flujo-grama de seguimiento del plan de acción tutorial Fuente: Elaboración propia



En base al diagnóstico se realizaron actividades de apoyo de acuerdo al área de necesidad

Fig. 5



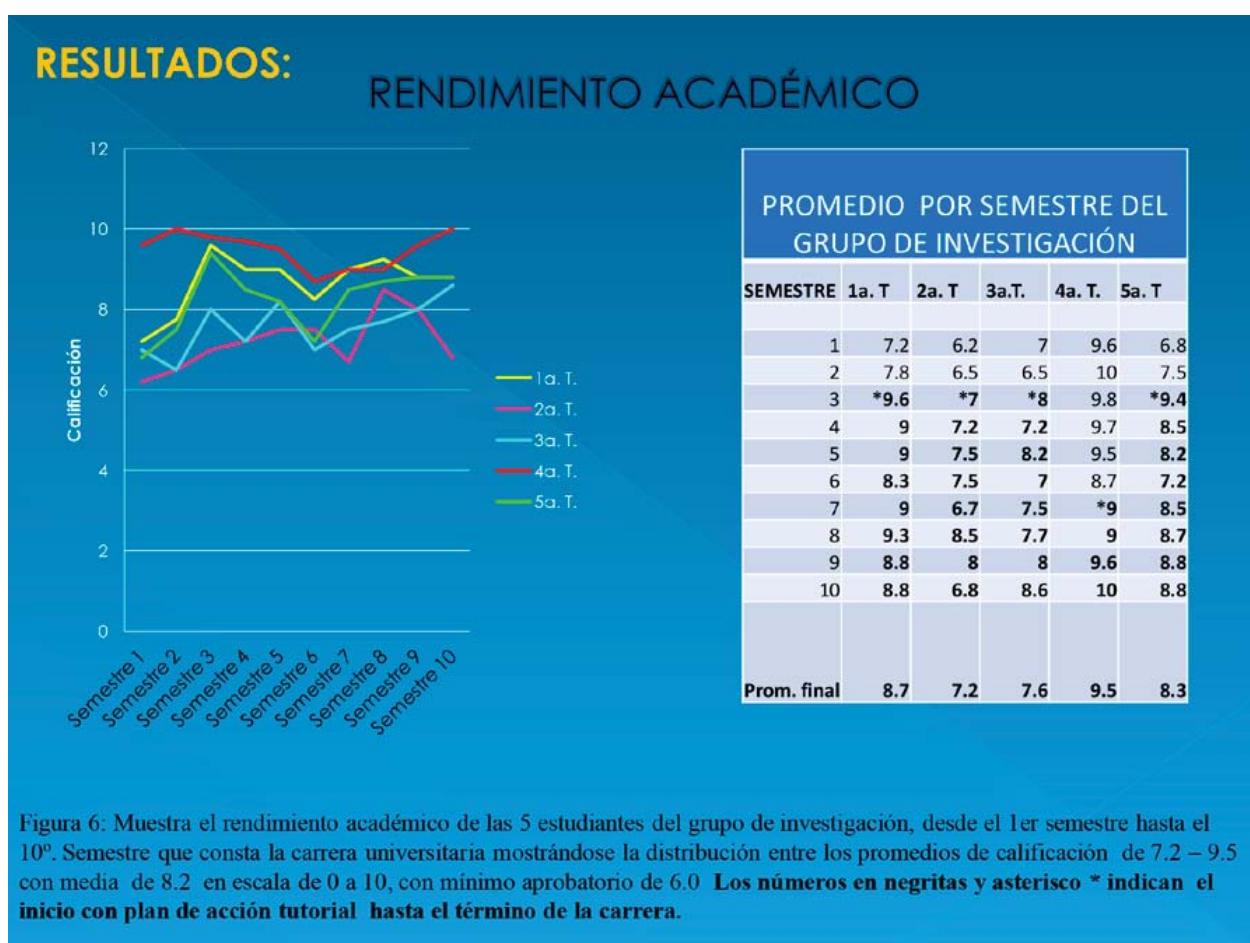
10.7 RESULTADOS

Los lugares de procedencia de las 5 estudiantes tutoradas corresponden a cuatro entidades de la república mexicana: Michoacán, Guerrero, Hidalgo y del Estado de México.

En cuanto a los resultados del análisis de laboratorio clínico: Química Sanguínea VI se consideraron, 6 parámetros que a groso modo indican la función de los órganos involucrados en el metabolismo de: carbohidratos, lípidos y proteínas. La tutorada T3 presentó valor de colesterol alto 220.44 mg/dl superior al rango normal (<200 mg/dl) por lo que se le canalizó a tratamiento médico. El resto de las tutoradas mantienen sus cifras dentro de los datos de referencia aceptados.

Después de hacer un análisis de resultados correspondientes al análisis clínico estos demostraron en general un buen estado de salud de las tutoradas, lo cual nos permitió observar que para el caso, será suficiente con conocer el resultado del examen médico de admisión y dar seguimiento solo en los casos que lo amerite.

Con respecto al Análisis FODA se pudo observar diversidad en las respuestas debido al contexto específico de cada estudiante en cuanto a: su situación familiar, costumbres, habilidades, formación académica, económica, social, salud así como las oportunidades que tuvieron previas a su llegada a la Universidad. Sin embargo se puede concluir para cada área lo siguiente, consideran una oportunidad desarrollarse en el campo de la investigación, en general a las 5 les agrada estudiar su temor es la situación económica, todas tienen un aprecio especial por la unión familiar y eso les permite sentirse fortalecidas, ven la universidad como una oportunidad para contar con servicios médicos, tienen temor de ser rechazadas en el entorno universitario.



Con respecto a los resultados del test de inteligencias múltiples. Se observó que: las tutoradas que presentaron de 4 a 5 puntos en alguna de las inteligencias y sumatoria mayor a 15 puntos coincidieron en tener rendimiento académico mayor a 8 en promedio de carrera.

En cuanto al rendimiento académico de las tutoradas se presentan las calificaciones obtenidas por promedio semestral de la carrera en la fig. 6. Los números en negritas con asterisco indican el inicio y acompañamiento con tutor.

Las fotos muestran el día de la graduación de las 5 tutoradas Una vez concluida la carrera.

Foto 1: Tutorada T4 y su familia



Foto 2:

De izq. A der. Tutorada T5, T1. Tutora ARGR, Tutorada T3 y T2



Foto 3: De izq. A der. Tutorada T5, T1, T3 y T2



CONCLUSIONES

La aplicación de un plan de acción tutorial específico para estudiantes indígenas, Haciendo uso de 5 estrategias tales como: Análisis FODA, Análisis clínicos, tutoría entre iguales, uso de técnicas de estudio y desarrollo de inteligencias múltiples se logró que las tutoradas hicieran introspección, al conocer y aceptar sus debilidades y fortalezas, aumentando su autoestima, permitiéndoles mejorar su rendimiento académico, además del apoyo con técnicas de estudio y tutoría de iguales, abatiendo: la reprobación, el rezago y la deserción.

Debido a que la estrategia de trabajo con inteligencias múltiples se aplicó en el último año de la carrera y la correlación entre inteligencias desarrolladas contra rendimiento académico mostró una relación directamente proporcional positiva, por lo cual, podemos considerarlo como un indicador determinante en la mejora del funcionamiento cognitivo de las estudiantes tutoradas expresado en el rendimiento académico, por lo que se justifica trabajar las inteligencias múltiples desde el inicio de la carrera y por supuesto de la tutoría lo cual permitirá desarrollarlas adecuadamente y por lo tanto fortalecer las habilidades de las tutoradas durante la trayectoria escolar reflejando una formación profesional integral que les permitirá hacer uso de todas las herramientas que sean necesarias en el trayecto escolar y su desarrollo profesional posterior.

El uso de este plan de acción tutorial por parte de los profesores tutores simplificará de manera importante el logro de los objetivos de todo tutor que desee trabajar con estudiantes de pueblos originarios

REFERENCIAS

- ANUIES. (2007). paeiies.anuies.mx/. Recuperado el 19 de 04 de 2012, de paeiies.anuies.mx/: <http://paeiies.anuies.mx/index.php?pagina=retos.html>
- BADILLO, J. (2007). “Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe”. *Revista de Investigación Educativa*. Recuperado el 26 de febrero de 2013, de http://eib.sep.gob.mx/ddaie/pluginfile.php/506/mod_resource/content/5/Casillas%20educaci%C3%B3n%20superior%20para%20indigenas.pdf

- CARRASCO, C. (2011). Tesis: *Tarahumaras en la universidad*. Chihuahua.
- CASILLAS, V. O. (2009). "X Congreso nacional de Investigación Educativa." *Las Experiencias escolares de los Estudiantes indígenas de la universidad Veracruzana*, (pág. 14).
- CASTELLANOS, A. R. (2005). PAEIIES, *Memoria de Experiencias* (2001-2005). (A.-F. FORD, Ed.) 38.
- CESES. (2004--2009). *Manual del tutor*. Sonora: Centro de estudios superiores del Estado de Sonora,CESES.
- FIGUEROA, S. (2011). *Informe de Rectoría*. Morelia, Mich: UMSNH.
- HERNÁNDEZ, F. (2010). *Metodología de la investigación*. Chile: Mc Graw Hill.
- LATORRE, R. A. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. España: Ediciones Experiencia.
- MOLINA. (2011). Tesis, "La discriminación indígena desde la perspectiva de usos y costumbres en el sistema jurídico mexicano". Morelia.
- OCA, R. (2006). *La política educativa y la educación*. México: fondo de cultura económica. PNUD. (2010). *Informe sobre Desarrollo Humano de los Pueblos Indígenas en México. El reto de la desigualdad de oportunidades*. México: Programa de las naciones Unidas para el Desarrollo, basado en Maye-Foulkes (2009).
- SEP. (2007). *Dirección General de Bachillerato.gob*. Obtenido de <http://www.dgb.sep.gob.mx/02-m1/03-iacademica/04-actividadesparaescolares/accioneutorial/FI-LAT.pdf>
- RODRÍGUEZ, R. (2013). La educación superior en el siglo XXI. Revista 113_113_S5A2ES.pdf

11 UNIVERSIDAD Y ESTUDIANTES

PERTENECIENTES A PUEBLOS INDÍGENAS: UNA APROXIMACIÓN A CONDICIONANTES DEL ACCESO

Cecilia Inés Suárez
Universitat Autònoma de Barcelona/España

RESUMEN

Desde finales de los '80 y durante los '90 las reivindicaciones y demandas sociales impulsadas por diferentes grupos indígenas de América Latina, cuya historia se vincula a procesos de exclusión y discriminación, ingresaron fuertemente en la agenda de los Estados de la región generando diversas transformaciones.

La demanda de los pueblos indígenas en la educación superior originó acciones institucionales para su acceso a este nivel educativo, en esta comunicación se presentan los resultados de un estudio que tuvo como principal objetivo el de identificar e interpretar elementos condicionantes del acceso a la universidad de estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas.

Al respecto se adoptó una metodología cualitativa y la recogida de datos se realizó a partir de entrevistas semiestructuradas en dos universidades venezolanas. Los informantes clave seleccionados fueron profesores y personal administrativo, en contacto directo con estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas en actividades académicas o de apoyo y soporte estudiantil. El análisis se realizó mediante una categorización inductiva y a partir de categorías teóricas contrastando la información proveniente de dichos actores institucionales que a su vez, se autoidentificaron como pertenecientes y no pertenecientes a pueblos indígenas.

Los resultados muestran tres categorías de condicionantes en este proceso: contextuales, institucionales y personales-familiares que se corresponden con las categorías teóricas presentadas a la vez que pueden ser incorporados como elementos para la reflexión y mejora de programas y estrategias que se propongan favorecer el acceso.

11.1 INTRODUCCIÓN

Desde finales de los '80 y durante los '90 las reivindicaciones y demandas sociales impulsadas por diferentes grupos indígenas de América Latina, cuya historia se vincula a procesos de exclusión y discriminación, ingresaron fuertemente en la agenda de los Estados de la región generando diversas transformaciones.

La diversidad cultural propia de América Latina exige en el caso de la educación superior, aunque aplicable a otros ámbitos, definir un compromiso en la construcción de una visión que contemple el valor de esta diversidad y la equidad. La demanda por educación superior, momento que algunos autores definen como de “irrupción” en el escenario educativo de los pueblos indígenas en la educación superior, logra posicionarlos como actores de su propio desarrollo (Zapata, 2011; Castro, 2008; Muñoz, 2006). Esto se reflejó en el ámbito normativo en un énfasis respecto de garantizar una educación de calidad y pertinente para todos los pueblos, recogidas en las reformas constitucionales y educativas que reconocieron a partir de estas demandas el carácter nacional pluriétnico y pluricultural de los Estados latinoamericanos.. Pueden mencionarse como documentos significativos, entre otros, el Convenio N° 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes (OIT); la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007), la Declaración de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (2008) y los derechos reconocidos en materia educativa en las diferentes Constituciones nacionales en prácticamente todos los países latinoamericanos.

Sin embargo aún persisten situaciones de inequidad para los jóvenes pertenecientes a pueblos indígenas en edad de ingresar al sistema de educación superior continúa dándose una distribución desigual de las oportunidades. Según datos aportados por SITEAL (2011) las probabilidades de que un graduado de nivel medio continúe estudios superiores son más bajas entre la población indígena, identificándose puntuaciones entre 46, 16 -19 y casi inexistente para esta brecha entre los países de América Latina.

En este estudio¹ se plantea una aproximación en el momento de *acceso a la universidad* de estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas, más específica-

1 Esta comunicación es resultado del trabajo de investigación “Acceso e incorporación de estudiantes pertenecientes a grupos indígenas en Instituciones de Educación Superior Universitaria. Un estudio de caso en la República Bolivariana de Venezuela”, Máster en Investigación en Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Barcelona, 2012.

mente en el análisis de los condicionantes de este proceso, en el supuesto que los mecanismos de admisión establecen un primer filtro que determina qué sectores de la población ingresan y con qué características personales, familiares, económicas y académicas (Porto, 2007). Esta aproximación tiene entonces el objetivo de identificar e interpretar elementos condicionantes del acceso a la universidad de estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas. Si bien cabe aclarar que el acceso formal a las instituciones no agota ni el concepto democratización ni el de inclusión, interesa remarcar que constituye un primer momento fundamental, en el logro de una trayectoria universitaria exitosa. El debate sobre el ingreso a la educación superior se enlaza con el dilema equidad-calidad al contener elementos de justicia social y la necesidad de conjugarlo con políticas de calidad (Chiroleu, 2009; García Guadilla, 2012; Juarros, 2006).

11.1.2 Elementos del acceso de estudiantes indígenas a la universidad

Las políticas inclusivas de ES para grupos indígenas según el análisis realizado por Pedroza, Villalobos, Farfán y Navarrete (2006) en diez países latinoamericanos, se han orientado a favorecer el acceso y ofrecer programas educativos que analizan su realidad y su contexto como grupo en situación de vulnerabilidad. Sin embargo, los autores reconocen en estas políticas y programas que su dificultad radica en que la pertinencia docente, lenguas y estructuras de la organización no siempre facilitan la educación superior de los pueblos indígenas.

A nivel de las universidades, también se registran cambios y transformaciones a fin de promover la inclusión de los grupos indígenas. El estudio desarrollado por Rezaval (2008) para Argentina, Chile y Perú evidenció que éstas se relacionan con las dinámicas propias de cada institución, y también con las condiciones sociales, políticas y económicas en las que se contextualizan.

Según Muñoz (2006) se diferencian tres tipos de mecanismos implementados para el acceso a la educación superior de estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas en América Latina: a) implementación de sistemas de becas, cupos y admisiones especiales, b) creación de programas específicos de educación superior para pueblos indígenas y c) creación de instituciones de educación superior.

A fin de sistematizar el conjunto complejo de factores interrelacionados que condicionan las oportunidades de acceso de estudiantes indígenas en los sistemas de educación superior latinoamericanos, se toma como referente el estudio de Carnoy, Santibañez, Maldonado y Ordorika (2002) y se incorporan además otros estudios significativos.

Según Carnoy et al. (2002) entonces, los siguientes son elementos comunes en los casos de éxito de estudiantes indígenas durante la vida universitaria: la motivación personal para estudiar, relacionada con el deseo de lograr una mejora en la situación económica familiar o personal, con el deseo de *salir* de la comunidad, entre otros, combinada con el apoyo familiar o de algún docente. Asimismo, un ambiente propicio, aquellas circunstancias específicas provistas por alguien externo a la familia que puede referirse al apoyo económico o material, impacta positivamente en los estudiantes al permitirles afrontar el *choque cultural* que atraviesan al iniciar los estudios universitarios. Finalmente, el apoyo educativo institucionalizado, la existencia de un aparato limitado de esfuerzos estructurados e institucionalizados para motivar y apoyar a los estudiantes indígenas han sido relativamente exitosos aunque su número suele ser limitado y cuentan con escasos recursos.

En cuanto a los elementos desfavorecedores, la brecha geográfica se relaciona con la dispersión geográfica de las comunidades y la ausencia de instituciones educativas o sedes de estas en las zonas indígenas, ya que en su fundación se establecieron principalmente en las grandes ciudades o capitales (IESALC, 2006). Por otra parte, las barreras culturales se refieren a la existencia de una distancia cultural entre la educación superior y la comunidad indígena. Esta se expresa principalmente en que los estudiantes indígenas transitan de un ámbito bilingüe (en la educación primaria y a veces, secundaria) a uno monolingüe. El lenguaje se convierte en ocasiones en un elemento de confusión y desventaja. El choque cultural originado al trasladarse de sus comunidades hacia las ciudades para estudiar también forma parte de esta área. En relación a esto, según lo planteado en este estudio, muchos de los estudiantes tuvieron que confrontar a sus propias familias y amigos para continuar sus estudios. Estudiar entonces se convierte en una *lucha* entre los propios valores, los valores de la cultura en la que se creció y una cultura urbana (Gallart y Henríquez, 2006).

Respecto de las dificultades asociadas a las barreras económicas, los elevados costes de sostenimiento y de oportunidad para las familias, la falta de recursos para afrontar los costes educativos, de traslado y manutención en los lugares en que se imparte la educación superior, se transforma en ocasiones en dificultades de acceso y causa de deserción del sistema. El estudio de Reuca (2010) evidenció estas dificultades a partir del análisis de las demandas realizadas por estudiantes mapuches de Chile en reclamo de una política de hogares estudiantiles. El estudio desarrollado por Schmelkes (2003) define la acción limitante de dos de las áreas problemáticas interrelacionadas. Así, la situación económica precaria que afecta en muchas oportunidades a estos estudiantes sumado al problema de la

calidad educativa recibida en niveles anteriores repercute en que difícilmente logran pasar los exámenes de admisión a las instituciones de educación superior. Esta área problemática queda delimitada en tanto la calidad educativa previa en los niveles de educación secundaria dista de ser la apropiada para el desempeño posterior. Ello incide no sólo en las oportunidades de acceso sino también origina dificultades para cumplimentar las exigencias universitarias durante la trayectoria académica (Rezaval, 2008). Para Weise (2004) esta transición es prioritaria, puesto que el acceso a la educación superior es resultado de una trayectoria académica previa. En esta dirección, González y Saiz (2007) encuentran que la preparación académica insuficiente de estudiantes mapuches chilenos se relacionaría a tres tipos de dificultades: a) relativas al origen socioeconómico, b) relativas a lo étnico y/o c) relativas a la formación previa.

Finalmente los factores discriminatorios, refieren a diversas clases de discriminación debido al origen indígena, asociados al hecho que durante mucho tiempo los indígenas fueron convencidos que sus lenguas, tradiciones y costumbres eran inferiores a las de los demás. En la educación superior, esto se expresaba en un trato diferenciado por las dificultades con el idioma español mayormente evidenciado en la transición primaria- secundaria, secundaria-educación superior (Carnoy et al. 2002).

11.2 METODOLOGÍA

Se diseñó un proceso de investigación enmarcado en el paradigma interpretativo hermenéutico. El análisis de los condicionantes del acceso de estudiantes indígenas se realizó desde las percepciones de los actores institucionales buscando la comprensión de los significados que éstos construyen respecto del fenómeno estudiado.

El contexto donde se desarrolló el estudio fueron dos universidades venezolanas en las que se implementaba alguna modalidad de acceso para estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas (becas, cupos o admisiones especiales y programas de educación superior para estudiantes indígenas). La elección de las mismas no tuvo por finalidad la de realizar una comparación, sino un abordaje del objeto de estudio de manera compleja y completa que arrojara la mayor cantidad de información posible.

Las entrevistas fueron realizadas durante el mes de junio de 2012 por la propia investigadora, y tuvieron una duración de entre 40 y 50 minutos. Estas entrevistas

consideraron la percepción y construcciones de significado de los propios actores, en preguntas organizadas en los siguientes tópicos:

- Antecedentes contextuales e institucionales respecto del acceso de estudiantes indígenas.
- Condicionantes contextuales.
- Condicionantes institucionales.
- Condicionantes personales de los estudiantes, según su percepción como actor institucional.
- Otros temas.

Se realizaron un total de 12 entrevistas semiestructuradas a diferentes perfiles de informantes, se trató de profesores y personal vinculado a áreas de gestión, en contacto con estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas ya sea por actividades de docencia, de gestión del proceso de acceso y matrícula o en el marco de actividades de apoyo y servicios estudiantiles.

Tabla 1. *Sujetos entrevistados en función de su perfil*

Total de entrevistas	12		
Sexo	Cargo	Título	Pertenencia indígena
5 Mujeres 7 Varones	2 Directores de Departamento 1 Coordinador 2 Integrantes equipos de gestión 7 Profesores	1 Doctor 2 Magister 8 Licenciado 1 Profesor	5 Indígena (Pueblo Wayuu) 7 No indígena

La delimitación de estos perfiles de informantes resultó clave puesto que comprendía actores institucionales de dos universidades, en contacto con la realidad estudiada ya fuera en actividades académicas o administrativas. La muestra proporcionó una gran riqueza al análisis dado que permitió establecer las dificultades y favorecedores desde el punto de vista institucional y ya que en 5 casos el entrevistado se autoidentificó como perteneciente a un pueblo indígena durante la entrevista, lo cual permitió contrastar las visiones.

Las transcripciones de las entrevistas se analizaron siguiendo un proceso inductivo apoyado por las categorías identificadas a partir del marco teórico. Se identificaron elementos en cuatro categorías y sus respectivas subcategorías, tal como se expone a continuación.

Tabla 2. *Categorías y subcategorías de análisis a partir de las entrevistas*

Categorías	Subcategorías
Condicionantes contextuales	Distancia geográfica Distancia cultural
Condicionantes institucionales	Sistema de acceso Mecanismos de identificación Personal indígena Situaciones discriminatorias
Condicionantes personales y familiares	Situación económica Trayectoria académica previa

En el punto siguiente se presentan estas categorías y algunas subcategorías incluyendo ejemplos de información directa que avala y completa los aspectos reseñados. Cabe aclarar que no se incluyen elementos identificativos, los nombres utilizados son ficticios, respetando el principio de confidencialidad.

11.3 RESULTADOS

11.3.1 Condicionantes contextuales

La distancia geográfica de las comunidades y escasez de instituciones educativas o sedes, es un elemento que puede incidir negativamente en las posibilidades de acceso: “la distancia es un problema, la población que entra a esta Universidad viven en municipios foráneos” (Luisa, wayuu). Esta situación fue relacionada al carácter rural de algunas comunidades indígenas, “la dificultad en el acceso es en las comunidades que siguen viviendo en su zona” (Romina), en contraposición al carácter urbano de las universidades, establecidas en las grandes ciudades desde su fundación: “hay universidades que ofertan programas de formación que están lejos de allí, a 8, 10 hs de carretera, entonces ¿Cómo hace esa universidad para administrar un programa de formación?” (Lucas).

El establecimiento de universidades en cercanía de las comunidades emerge no sólo como una cuestión geográfica sino como elemento pedagógico: “sí creo que las universidades tienen que irse a los espacios, tienen que hacer una extensión adonde está el estudiante, porque el contexto también es importante como referente en estos procesos educativos” (Alberto, wayuu).

Uno de los entrevistados se refirió al traslado de los grupos indígenas a la ciudad como parte del proceso de exclusión de estos pueblos, no solo en términos geográficos por abandonar sus propios territorios, sino en términos culturales e identitarios al instalarse en las ciudades: “ahí hay primeramente un proceso de exclusión, de invisibilización y de negación de unas identidades... Uno que otro [estudiante indígena] que han logrado sobresalir es porque fueron desplazados, desmovilizados, desde sus áreas culturales o históricas hacia los centros urbanos” (Fabricio). Sumado a la distancia geográfica se agrega entonces la distancia cultural presente entre los habitantes de las distintas zonas, urbanas o rurales, que según mencionaron los entrevistados, profundizarían las diferencias alejando a los estudiantes indígenas de los centros universitarios. En este sentido, el entorno socio cultural puede promover o dificultar el acceso y la integración de los estudiantes a la nueva cultura universitaria (Villasante, 2007).

11.3.2 Condicionantes institucionales

A nivel institucional tal como plantea Rezaval (2008) las universidades han procurado contemplar el acceso de estudiantes indígenas aunque de diversas maneras según los contextos y condiciones institucionales. El principal limitante del acceso se relacionó en el caso analizado con los bajos promedios alcanzados por los estudiantes indígenas al finalizar el nivel de bachillerato, “porque venían estos jóvenes indígenas con promedios que no eran los que la Universidad exigía: se pedía estar sobre 12, traían 10” (Alberto, wayuu). En este sentido, los entrevistados mencionaron que aún persisten dificultades para los estudiantes indígenas vinculado al sistema de promedios: “la población indígena accede a esta Universidad junto con poblaciones de estudiantes excluidos, que nunca iban a tener otra posibilidad de estudios por haber tenido un promedio por debajo de 13 o 10 puntos.”(Lucas).

Por otra parte, la puesta en marcha de las estrategias e iniciativas destinadas al acceso de estudiantes indígenas requirió establecer mecanismos específicos que posibilitaran identificar la “pertenencia indígena de los aspirantes”. Para esta identificación se incorporaron criterios culturales tales como nombre del grupo indígena, idioma, territorio, ascendencia, entre otros: “...

dentro de los datos personales debimos colocar datos culturales, el pueblo indígena al que pertenece (...) luego información que tiene que ver si es hijo de padre o madre indígena, si vive en una comunidad indígena, si habla su idioma indígena, si lo habla, si no lo habla pero lo entiende o no lo habla no lo entiende, si posee cédula indígena" (Luisa, wayúu).

Los criterios de conocimiento de la propia cultura y de lengua indígena fueron mencionados como ejes fundamentales que definieron la pertenencia en el momento de la admisión. Estos criterios pueden ubicarse como parte del eje "lingüístico-cultural" del autorreconocimiento, en tanto implican una cosmovisión y conocimientos acumulados, que conforman un acervo distintivo sostenido a través de una lengua (SITEAL, 2011). Así, "La entrevista [de admisión] se la hacemos en el idioma nativo de ellos, wayuunaiki...qué mejor que su idioma para saber y dar cuenta que es wayuu, que es indígena. Muchos llegan muy asustados porque como no hablan el idioma creen que los vamos a dejar por fuera. Algunos se van contentos porque creen que van a ingresar porque son hablantes." (Eulalia, wayuu). A su vez, es también una *estrategia* asociada a intentar definir cuáles estudiantes *son* indígenas y cuáles *no*: "La entrevista es realizada por un grupo de asesores que somos todos hablantes del idioma, porque había gente que no siendo indígena quería pasar por indígena para ingresar a esta Universidad...así no hablaran, ni entendieran, ni estudiaran aquí, ni conocieran un mínimo de su cultura...su afán es ser indígena por un día para entrar a la Universidad, pero no ha hecho conciencia de su identidad indígena..." (Luisa, wayuu).

La lengua es uno de los ejes centrales por ejemplo en el caso de estudiantes indígenas que aspiran a ingresar a la Universidad pero que no hablan la lengua de su comunidad por la pérdida paulatina generación tras generación, a partir del proceso de traslado a las ciudades de familias o comunidades indígenas: "Ellos dicen: mamá es la culpable porque no me enseñó, entonces la mamá dice 'no, la culpable es mamá que tampoco me enseñó'..." (Luisa, wayuu). De la misma manera, en el caso de aquellos estudiantes indígenas que no dominan por completo el español ello incidiría en la vida universitaria tanto al momento del ingreso como en la permanencia: "El estudiante que es hablante de su lengua materna no se entiende totalmente al interior de la institución, las clases en castellano es lengua extranjera para él" (Romina).

Asimismo, la posibilidad de hablar la propia lengua dentro de la institución universitaria se promueve como estrategia para visibilizar la identidad: "a los estudiantes les decimos: en los pasillos fuera de clase, salúdense y hablen en wayuunaiki...la importancia del idioma no solamente para un ingreso de una Universidad, sino en el futuro cuando él sea un profesional" (Luisa, wayuu).

Otro elemento de orden institucional mencionado como relevante para el acceso fue la incorporación de personal indígena en diferentes claustros de la universidad. Según los entrevistados este incidió en la implementación de la estrategia para el acceso ya que fue pensada y llevada adelante por personas que conocen la realidad de los estudiantes indígenas y pueden identificarse con sus problemáticas y dificultades: "...Creo que una de las fortalezas es que nosotros seamos personal indígena, que el Departamento tenga un jefe indígena, que hemos acompañado el proceso desde sus inicios..." (Luisa, indígena wayuu, E4U1ME).

Desde el punto de vista institucional, el acceso a la universidad tal como menciona Muñoz (2006), no se trataría solo de una cuestión administrativa sino que el punto central se encontraría en la autoidentificación, en la necesidad de lograr que los estudiantes se conecten con su identidad indígena de manera profunda y esa misma identidad sea visibilizada al interior de la institución una vez concretado el acceso. Sin embargo este es uno de los aspectos críticos, puesto que está asociado a situaciones de discriminación histórico culturales sobre el "ser indígena" que han determinado una situación de invisibilización dentro de las propias instituciones: "Nos han hecho creer que somos un problema en la Universidad. No es un problema de que no aprendamos o no sepamos comunicarnos. No. El problema es el otro que no sabe comprendernos" (Alberto, wayuu).

Los entrevistados refirieron situaciones de discriminación vividas por los estudiantes indígenas, en ocasiones en relación al profesorado de la propia institución: "Me han contado muchas anécdotas de profesores que les dicen '¿Qué haces tú aquí si no hablas bien?' Es duro para ellos [para los estudiantes indígenas] ese encuentro y sostenerse..." (Eulalia, wayuu). En este sentido, las dificultades académicas y de desempeño de algunos estudiantes también se mencionaron en este punto: "Los profesores me decían '¿Hasta cuándo nos vas a mandar muchachos analfabetos que no entienden, ni saben leer, ni escribir?..." (Luisa, wayuu).

Las dificultades se enlazarían a que estos elementos culturales fueron los que originaron situaciones de rechazo y discriminación durante la trayectoria educativa, lo cual podría explicar la negación a su visibilización, sumado a la propia historia de los pueblos indígenas en su devenir en la región latinoamericana (Carnoy et al., 2002; Gallart y Henríquez, 2006; SITEAL, 2011).

1.3.3 Condicionantes personales y familiares

Las dificultades asociadas a los costes económicos a asumir para el traslado a las ciudades y la manutención durante los estudios emerge como uno de los factores

más problemáticos: “las propias familias hicieron muchos esfuerzos para que ese estudiante indígena, pudiera ir a las ciudades, a las universidades, sólo que no todos tenían una garantía, a todos nos costó realmente” (Alberto, wayuu). La vivienda es uno de los puntos centrales puesto que “si no vivías cerca de la Universidad, tenías que pagar una residencia” (Lucas); Trasladarse para acá... ¿y la vivienda? ... la vivienda es lo principal, al llegar aquí los ayudamos que vayan a residencias estudiantiles, pero es difícil...” (Lorenzo).

En este sentido, el acceso del estudiante indígena implica un fuerte compromiso no sólo para el estudiante, si se tienen en consideración los obstáculos que ha tenido que sortear ese joven para acceder a la Universidad: “Para nosotros [los profesores] es una gran responsabilidad que un joven llegue a la universidad saltando la cantidad de dificultades económicas que puede haber enfrentado su familia, las situaciones dramáticas que muchas veces viven” (Luis).

Las barreras económicas mencionadas hacen que muchos estudiantes indígenas deban buscar trabajo para garantizar su sostenimiento. Este hecho incide en la progresión del trayecto educativo, llegando en algunos casos a su interrupción: “...para entrar algunos les tocó lo económico, o sea no pudieron seguir sus estudios porque tenían que trabajar, dejaron la Universidad a un lado para trabajar. De hecho tenemos muchos alumnos que no tienen recursos económicos. Incluso trabajando tampoco se pueden anotar porque la universidad y los cursos son bastantes caros...” (Ricardo).

Sumado a los factores mencionados hasta el momento, otro de los obstáculos detectados por los entrevistados se relacionó a la “calidad de la educación” obtenida por los estudiantes indígenas en niveles previos al universitario: “Hay dificultades en la escritura, los niveles de manejo de la gramática para la lengua escrita en castellano es muy precaria en términos universitarios, de texto académico” (Romina).

Según lo mencionado por los entrevistados, esta dificultad adquiere relevancia en relación a los requerimientos de la vida universitaria una vez que se concretó el acceso. La exigencia de ciertos niveles de comprensión, escritura y producción académica evidencian trayectorias educativas disimiles: “Nosotros [los profesores] decimos ¿qué hacemos? Porque la mayoría de las propuestas o lo que ellos tienen que entregar en algún momento hay que sentarse a escribir...” (Romina). Esta implicación es especialmente relevante para plantear la permanencia de los estudiantes, en términos de los apoyos y acompañamientos necesarios *durante* la trayectoria educativa.

11.4 REFLEXIONES FINALES

El acceso a las universidades de estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas es una de las preocupaciones principales de la agenda educativa latinoamericana, las diversas políticas públicas y programas e iniciativas implementadas en la región así lo evidencian.

En este sentido, parece oportuno que éstas contemplen e integren una serie de elementos contextuales, institucionales y personales de estos estudiantes a fin de mejorar su ingreso, aunque también sus trayectorias, a la universidad.

En relación con los elementos contextuales, analizar las distancias geográficas entre las comunidades y las instituciones implicaría no sólo la consideración de los aspectos de territoriales sino también, y fundamentalmente, analizar la relación entre estas comunidades y las universidades en búsqueda de potenciar vínculos pedagógicos.

En el ámbito institucional los análisis y reflexiones ya iniciados en la región sobre qué políticas y programas, qué sistemas educativos y profesionales son necesarios para garantizar una educación universitaria pertinente y de calidad; se complejizarían al incorporar el reconocimiento y visibilización de situaciones discriminatorias que en ocasiones afectan a estos estudiantes.

El análisis de los condicionantes de tipo personal, la situación económica y la trayectoria académica previa son elementos fundamentales a ser considerados y analizados, a fin de ajustar las ayudas económicas, de servicios y apoyos educativos que los estudiantes necesitan.

Para finalizar, en sentido amplio el *acceso* debe entenderse como la disponibilidad de oportunidades educativas parte del desarrollo de toda la ciudadanía.

REFERENCIAS

- CASTRO, M. (2008). “América Latina y la diversidad cultural del siglo XXI”, *Revista del CESLA*, 11, 19-33.
- CARNOY, M.; Santibañez, L.; Maldonado, A. y Ordorika, I. (2002). “Barreras de entrada a la educación superior y a oportunidades profesionales para la población indígena mexicana”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXII(3), 9-43.

- GALLART, M. y Henríquez, C. (2006). "Indígenas y educación superior: Algunas reflexiones". *Universidades*, 32, 27-37.
- GARCÍA Guadilla, C. (2012). "Polarización y tensiones en la educación superior venezolana". *Universia, III(7)*, 3-22.
- GONZÁLEZ M. y Saiz J. (2008). *Equidad en el Acceso de Estudiantes Mapuche a la Educación Universitaria: Ingreso, Carrera y Preparación Académica*. ISEES, 3,79-82.
- IESALC (2006). *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe. 2000 -2005. La metamorfosis de la Educación Superior*. IESALC- UNESCO
- JUARROS, M. (2006). "¿Educación Superior como derecho o como privilegio? Las políticas de admisión a la universidad en el contexto de los países de la región". *Andamios*, 3(5), 69 -90.
- MUÑOZ, M., (2006). "Educación superior y pueblos indígenas en América Latina y el Caribe". En *Informe sobre la Educación Superior en la América Latina y el Caribe. La metamorfosis de la educación superior*, (129-143).Caracas: IESALC/UNESCO
- PEDROZA, R.; Villalobos G., Farfán G. y Navarrete, S. (2006). *Políticas compensatorias para la educación superior en 10 países de América Latina*. México: Unión de Universidades de América Latina y el Caribe, Universidad Autónoma de México.
- PORTO, A. (2007). *Mecanismos de admisión y rendimiento académico de los estudiantes universitarios*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- REZAVAL, J. (2008). *Políticas de inclusión social a la educación superior en Argentina, Chile y Perú*. Tesis de Maestría. Dir. Dra. García de Fanelli, A., Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales –FLACSO– Sede Académica Argentina.
- REUCA A. (2010). "Hogares Estudiantiles Mapuche y Centros de Desarrollo Socio-culturales: El ejercicio de la autonomía educativa de un pueblo en su proceso de inclusión". ISEES, 8, 57 – 70.
- SITEAL (2011). *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2011: La educación de los pueblos indígenas y afrodescendientes*. IIPE – UNESCO. Buenos Aires: López, Néstor.
- SCHMELKES, S. (2003). *Educación Superior Intercultural. El caso de México*. Caracas: IESALC- UNESCO
- VILLASANTE, M. (2007). "La diversidad sociocultural y la equidad educativa en la UNSAAC". En Ansión, J. y Tubino, F. (Eds.) *Educar en ciudadanía intercultural* (169-191). Perú: Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú.
- WEISE, C. (2004). *Educación superior y poblaciones indígenas en Bolivia*. Cochabamba: IESALC – UNESCO.
- ZAPATA, C. (2011). *Educación, pueblos indígenas y diversidad cultural en América Latina*. Buenos Aires: SITEAL/UNESCO

12 PROGRAMA DE APOYO ACADÉMICO A ESTUDIANTES INDÍGENAS EN LA UNIVERSIDAD MICHOACANA

Marcela Patricia del Toro Valencia
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo-
Cuerpo Académico: Tutoría y Educación Superior/México

RESUMEN

La Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH), considerada la máxima Casa de Estudios en Michoacán y cuya oferta educativa es la de mayor cobertura en el estado, da cobijo también a estudiantes de otras entidades federativas y de diversos grupos étnicos¹ (Papalia, Wenkos, y Duskin, 2007), lo que la convierte, a nivel nacional, en la universidad que mayor oportunidad de estudiar oferta. Un rasgo social que la distingue es el apoyo que brinda a clases sociales desprotegidas y a colectivos vulnerables, entre ellos, los indígenas.

En el año 2005, en respuesta a la tercera convocatoria emitida (del 2001 al 2005) por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), la UMSNH se integra al Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIIES), con el nombre de Programa de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas de Michoacán (PAAEIM), el cual continúa sus actividades en coordinación con la Secretaría Académica de la máxima Casa de Estudios. El objetivo general de este programa es “fortalecer una estrategia institucional educativa que incida en la formación integral de los estudiantes indígenas del nivel superior, mediante la equidad, a través de la im-

.....

1 Se entiende por grupo étnico a “un conjunto de personas unidas por sus ancestros, raza, religión, lenguaje y/ o nacionalidad, que contribuye a crear un sentido de identidad compartida. La mayoría de los grupos étnicos tienen, u originalmente tuvieron, una cultura común. Cultura se refiere a la forma total de vida en una sociedad o grupo, que incluye costumbres, tradiciones, creencias, valores, lenguaje y productos físicos, desde herramientas hasta trabajos manuales –todo comportamiento aprendido que pasa de adultos a niños–” (Papalia, Wendkos y Duskin 2002, p.9).

plementación de políticas interculturales que atiendan correctamente y en un marco de respeto la diversidad cultural".²

De lo anterior se deriva la importancia de estudiar la expresión de este programa como una forma en la que la universidad nicolaita ofrece oportunidades para el desarrollo académico y profesional de los estudiantes de pueblos originarios.

El trabajo tiene como propósitos describir las características del programa, explicar cuáles son sus objetivos y de que modo se ha desarrollado en la institución. De igual manera, se ubica a los estudiantes indígenas que se incorporaron al PAAEIM en el ciclo escolar 2013-2014. El PAAEIM es un programa que atiende a un grupo vulnerable, fortalece la identidad cultural y étnica, a la vez que posibilita la continuidad de la cultura de los pueblos originarios para su transmisión y resignificación en un contexto intercultural. De esta manera, la UMSNH ofrece una educación de calidad académica en un ámbito de respeto a la mutlidiversidad.

12.1 INTRODUCCIÓN

La Universidad Nicolaita es la institución de educación superior de mayor tradición en el Estado de Michoacán. Sus antecedentes históricos se remontan a 1540, año en que Don Vasco de Quiroga fundara en la ciudad de Pátzcuaro el Colegio de San Nicolás Obispo. En el año 1917, el Ingeniero Pascual Ortiz Rubio estableció en la ciudad de Morelia, Michoacán, la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH), cuya misión refleja el pilar fundamental que es para la sociedad, y en la que declara:

“Contribuir al desarrollo social, económico, político, científico, tecnológico, artístico y cultural de Michoacán, de México y del mundo, formando seres humanos íntegros, competentes y con liderazgo que generen cambios en su entorno, guiados por los valores éticos de nuestra universidad, mediante programas educativos pertinentes y de calidad; realizando investigación vinculada a las necesidades sociales, que impulse el avance científico, tecnológico y la creación artística; estableciendo actividades que rescaten, conserven, acrecienten y divulguen los valores universales, las prácticas democráticas y el desarrollo sustentable a través de la difusión y extensión universitaria” (Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo 2009).

2 Para más información, se puede consultar www.paaeim.umich.mx

La Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo no se dedica exclusivamente a brindar educación a Michoacán sino que da cabida a estudiantes de otras entidades federativas. De acuerdo a la Estadística de Educación Superior de la UMSNH - formato 911.9 - en el ciclo escolar 2013-2014 se inscribieron a las diferentes licenciaturas que oferta la universidad un total de 8775 (100%) estudiantes, de los cuales, el 16.28% (F=1429) provenía de otras entidades federativas, el 0.38% (F=33) de Estados Unidos y el 0.05% (F=4) de otro país. De las entidades federativas sobresalieron en orden descendente: Guerrero, Guanajuato, Chiapas, Estado de México, Oaxaca, Veracruz, Distrito Federal, Hidalgo, Querétaro, Puebla, Jalisco, San Luis Potosí y Colima.

Una manera en la que la Universidad Nicolaita da cobijo a los jóvenes que vienen de otras entidades federativas es a través de los albergues estudiantiles. En estos albergues existen estudiantes que proceden de diversas etnias indígenas. Para el caso de Michoacán, existen cuatro etnias debidamente reconocidas que son la purépecha o tarasca, la nahua, la mazahua y la otomí. Recientemente se han hecho planteamientos para reconocer una quinta etnia que sería la matlazinca o pirinda. En palabras de Quezada (1996), los pirindas se establecieron en el centro del imperio tarasco. Sin embargo, las etnias de mayor presencia en la universidad michoacana son purépecha, tzeltal y tzotzil (Alvarado, 2011).

En los últimos años ha ido creciendo la inquietud en la UMSNH de llevar a cabo censos sobre la población estudiantil indígena con el propósito de diseñar políticas institucionales a favor de los nicolaitas procedentes de los pueblos originarios, sin que llegue aún a cristalizarse este ejercicio que cuantifique y cualifique la presencia de los jóvenes indígenas en la máxima casa de estudios de Michoacán. Buscando contribuir con este proyecto, surge la inquietud de este trabajo, en el que además se pretende situar a la UMSNH como una institución pública con una historia de inclusión de individuos procedentes de diversas entidades federativas, en donde sin importar el lugar de procedencia, se brinda educación de calidad, se promueve la pertenencia universitaria y la identidad nicolaita, muestra de ello es el PAAEIM. En este orden de ideas y con fundamento en Pérez (2008, p. 222) se pretende “visibilizar a un grupo de la población que muchas veces pasa desapercibido en los salones de clase”, por lo que algunas de las interrogantes planteadas para su abordaje son quiénes son, cuántos son, de dónde son y qué dificultades presentan.

12.2 LENGUAS ORIGINARIAS DE MICHOACÁN.

Gran parte de la riqueza de México radica en su historia y diversidad cultural. Un aspecto que le confiere estas características es su población indígena. En México, la diversidad lingüística de origen indoamericano está representada por 11 familias lingüísticas³, 68 agrupaciones lingüísticas⁴ y 364 variantes lingüísticas⁵ (INALI, 2008).

La población indígena en Michoacán, con 198 mil personas censadas por INEGI en el 2010, pertenece primordialmente a los pueblos purhépecha, nahua, mazahua y otomí, mismos que ocupan, poseen, hacen uso y habitan territorios en al menos 45 municipios de la entidad (de un universo de 113 municipios). También en el estado habitan integrantes de otros pueblos como mixtecos, zapotecos, amuzgos, tlapanecos, triquis, totonacas y otros, que complementan el acervo cultural indígena del estado.

El mapa no. 1 muestra la Meseta Purépecha: región indígena del centro occidente de México que se integra por aproximadamente 43 localidades que pertenecen a 11 municipios.

En Michoacán prevalece la lengua del pueblo purhépecha como singular familia (tarasca) y agrupación lingüística sin variantes; la lengua del pueblo Nahua de la Costa-sierra, como parte de la familia lingüística yuto-nahua, de la agrupación náhuatl, una de sus 30 variantes; las lenguas de los pueblos mazahua y otomí de la región oriente, como partes de la familia lingüística oto-mangue, de la agrupación lingüística mazahua (una de sus dos variantes) y otomí (una de sus nueve variantes), y la lengua del pueblo matlatzinca, que pertenece también a esta última familia y agrupación, sin variantes y que se encuentra en proceso de rescate (Catálogo de las Lenguas Nacionales de México, 2008).

Mapa 1. Región Purépecha, localidades y municipios.

-
- 3 Una familia lingüística es un conjunto de lenguas con semejanzas en sus estructuras lingüísticas y léxicas debidas a un origen histórico común.
 - 4 Una agrupación lingüística es el conjunto de variantes lingüísticas relacionadas entre sí tanto por su afinidad lingüística estructural como por la identidad étnica compartida por sus usuarios.
 - 5 Se puede definir variante lingüística como una forma de habla que presenta diferencias estructurales y léxicas en comparación con otras formas o variantes de la misma agrupación lingüística.



Fuente: Guillén Andrea, 2008.

El Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) presentó indicadores sociodemográficos de la población hablante de lenguas indígenas de Michoacán. De acuerdo con este estudio (INEGI, 2010) las lenguas indígenas que predominan en la entidad y que son originarias de esta son: purépecha: 117 mil 221 hablantes, náhuatl: 9 mil 170 hablantes, mazahua: 5 mil 431 hablantes, otomí: 732 hablantes y otras lenguas, 2,712 hablantes. Estas lenguas en conjunto agrupan al 93.6% de los hablantes de lengua indígena.

Esta gran diversidad lingüística también se ve reflejada en los estudiantes de la UMSNH, ya que en ocasiones las lenguas originarias representan una barrera comunicativa para los estudiantes debido a que su lengua materna no es el español. En este hilo argumental, existen comunidades en Michoacán en las que la educación básica se imparte en la lengua materna, por tanto, los jóvenes procedentes de estas comunidades tienen serias dificultades para hablar el español y en la comprensión lectora del mismo; como consecuencia llegan a presentar

problemas de índole académica. Esta dificultad lingüística se constituye como uno de los motivos principales para solicitar el apoyo institucional, el cual se les brinda a los estudiantes de los pueblos originarios a través del PAAEIM.

Mapa 2. Ubicación geográfica de las naciones originarias.



Fuente: LXXII Legislatura de Michoacán.⁶

12.3 ATENCIÓN A ESTUDIANTES INDÍGENAS.

El PAAEIM que opera en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo se desprende del PAEIES, que inicia en México en el año 2001 con un carácter de proyecto piloto y bajo la coordinación de la ANUIES (con donati-

6 Se puede consultar dicha información en: <http://www.congresomich.gob.mx/purepecha/index.php/michoakani-anapu-uandakuecha-lenguas-de-michoacan>

vos otorgados por la Fundación Ford). Los objetivos de este último consistían en responder a la necesidad de brindar oportunidades educativas equitativas, fortalecer los recursos académicos de las instituciones afiliadas a la ANUIES y coadyuvar al ingreso, permanencia, desempeño académico, egreso y titulación de los estudiantes indígenas de nivel licenciatura. Además, con el fin de posibilitar oportunidades educativas de manera equitativa ANUIES-Fundación Ford, operó durante 10 años en “22 países del mundo y 73 instituciones” (Petrovich, 2007, citado en Didou y Remedi, 2010, p.11).

A partir de este proyecto piloto se logró impulsar el trabajo y consolidar las Unidades de Apoyo Académico de 16 Instituciones de Educación Superior. El PAEI-IES se llevó a cabo con recursos de Fundación Ford hasta el primer semestre del año 2010, año en que concluyó Pathways to Higher Education (PHE). Para el 2010 la Coordinación del Programa logra obtener recurso por parte de Banco Mundial (BM) y de la Secretaría de Educación Pública (SEP), ingreso que contribuye con dar continuidad a los compromisos que ha adquirido el PAEIIES con las IES afiliadas.

A nueve años de su creación, el PAEIIES se encuentra implementado en 24 instituciones públicas de educación superior afiliadas a la ANUIES, ubicadas en 18 entidades federativas: Sonora, Chihuahua, Sinaloa, Nayarit, Jalisco, Michoacán, Tlaxcala Guerrero, Estado de México, Hidalgo, Puebla, Distrito Federal, Veracruz, Oaxaca, Campeche, Yucatán, Chiapas y Quintana Roo⁷.

En el PAEIIES están representados 49 grupos étnicos, de los cuales los que tienen mayor representación son: huasteco, huichol, matlatzinco, maya, mazahua, mazateco, mixe, mixteco, náhuatl, otomí, popoluca, purépecha, totonaca, tzeltal, tzotzil y zapoteco.

El PAAEIM es un órgano multidisciplinario de la UMSNH que se encarga de

7 Las Instituciones de Educación Superior incorporadas al PAEIIES de acuerdo al año de la convocatoria emitida por la ANUIES son las siguientes: 2001-2002: Universidad Tecnológica Tula-Tepeji, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Autónoma de México, Universidad Autónoma de Chapingo, Universidad Veracruzana, Instituto Tecnológico Tuxtla de Gutiérrez; 2002-2003: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Universidad de Guadalajara, Centro de Estudios Superiores del Estado de Sonora, Universidad de Ciencias y Arte de Chiapas, Universidad de Quintana Roo; 2005: Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, Universidad de Occidente, Universidad Autónoma de Guerrero, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Universidad Autónoma de Nayarit, Universidad de Sonora; 2009: Universidad Tecnológica de la Huasteca Hidalguense, Universidad Autónoma de Chihuahua, Universidad Autónoma de Chiapas, Universidad Tecnológica de la Selva, Universidad Autónoma de Yucatán, Universidad Autónoma de Campeche, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

coadyuvar a la formación académica, cultural y social de los estudiantes indígenas, tiene como fin primordial apoyar el desarrollo integral del estudiante a través de actividades académicas curriculares y extracurriculares que le permitan obtener los mayores beneficios del proceso de enseñanza-aprendizaje, fortaleciendo su identidad étnica e impulsando su ingreso a los estudios de posgrado.

Los objetivos generales de este programa son: “fortalecer la estrategia institucional de transformación educativa y consolidar las redes de colaboración interna y de vinculación con las áreas que inciden en el acceso y en la formación integral de los estudiantes indígenas de educación superior; al tiempo de fomentar una política intercultural, a fin de contribuir con el reconocimiento social de sus egresados y con el desarrollo regional de la educación superior”.

Este programa está dirigido a los estudiantes indígenas de nivel superior inscritos en la UMSNH. A estos estudiantes originarios de pueblos indígenas se les identifica a través de los siguientes criterios: que hablen una lengua indígena, que provengan de alguna comunidad indígena, que sean descendientes de padres indígenas o que se reconozcan como indígenas por propia voluntad con base en sus concepciones y representaciones.

Durante el ciclo escolar 2013-2014, se atendieron 69 estudiantes, de los cuales 62 eran de origen purépecha, 1 tzeltal (Chiapas), 4 de origen tlapaneco (Guerrero), 1 chatino (Oaxaca) y 1 de Guadalajara. Los estudiantes purépechas procedían de las siguientes localidades de Michoacán: Tiríndaro 2, Cocucho 1, Cherán 2, Tarejero 1, Pátzcuaro 2, Pamatacuaro 3, Turicuaro 1, Contepec 1, Pomacuarán 1, Zitacuaro 1, Santa Fe de la Laguna 2, Tzintzuntzan 1, Marcos Castellanos 1, Tanaco 1, Huancito 1, Comachuén 4, Quinceo 1, Ichán 3, Urapicho 1, Tacuro 1, Turicato 1, San Andrés 1, Carapan 2 y de Morelia 27. Estos últimos, radicaban ya en la ciudad de Morelia; no obstante, sus estudios hasta la preparatoria los cursaron en sus comunidades de origen y no hablaban ni comprendían totalmente el español.⁸

El PAAEIM, con un propósito de fortalecer la atención a los estudiantes, se sumó en el año 2012 al Programa Institucional de Tutoría de la UMSNH implementado en el año 2000, con el propósito de mejorar la calidad académica, disminuir los índices de reprobación y de rezago y elevar la eficiencia terminal. Un grupo de 21 profesores se prepararon a través de un taller y 16 en un diplomado, con el objetivo general de crear conciencia sobre la interculturalidad en relación con la atención a estudiantes indígenas. Los profesores que se formaron, en palabras del Coordinador del PAAEIM Juan Zacarías Paz (2012), procedieron de

8 Entrevista con el Mtro. Juan Zacarías Paz, Coordinador del PAAEIM, en junio del 2014.

diferentes facultades como Arquitectura, Historia, Biología, Derecho y Químico Farmacobiología, también de algunas preparatorias. Al concluir el diplomado, a los tutores formados se les asignó un estudiante en tutoría de acuerdo al perfil de formación tanto del tutor como del estudiante. Ambos programas continúan articulándose en la actualidad.

12.4 CONSIDERACIONES FINALES.

La Universidad Michoacana oferta una educación de calidad y humanista a estudiantes de la entidad y de diversas entidades federativas, independientemente de su lugar de procedencia, manteniendo su cobertura nacional. La distingue la calidad de la educación que oferta, el sumarse a las causas colectivas, defender intereses genuinos y el proporcionar oportunidades de desarrollo académico y profesional; es una universidad que se distingue no solo por su tradición histórica sino también por su compromiso contemporáneo y su transparencia, y por confirmar a los estudiantes en el centro del proceso educativo.

Uno de los alcances del programa a través del cual atiende a los indígenas de una manera más focalizada es el PAAEIM, el cual, desde su fundación y hasta el momento, se ha materializado en la atención a 702 estudiantes de origen indígena que han requerido del servicio y apoyo del programa; se les brinda una atención directa y en algunos casos personalizada a través de la tutoría.

Por otro lado, como producto de la presente investigación se pudo observar que sigue sin poder subsanarse la ausencia de un ejercicio que cuantifique y cualifique la participación de jóvenes indígenas en la universidad nicolaita. Un 0.78% ($F=69$) de los alumnos inscritos al ciclo escolar 2013-2014 solicitaron los servicios que oferta la UMSNH a través del PAAEIM, desconociéndose el total de alumnos inscritos de origen indígena en el mencionado ciclo escolar y la carrera a la que ingresaron. Sin embargo, fue posible identificar el lugar de procedencia de estos 69 (0.78%) estudiantes que acudieron al PAAEIM.

EL PAAEIM es un proyecto novedoso, inclusivo y en evolución que atiende una demanda, por lo que es importante que sea impulsado y fortalecido para que continúe cumpliendo con funciones de información, difusión y atención; no solo para que los estudiantes indígenas lo conozcan, sino también para que goce de una difusión mayor en toda la comunidad nicolaita y en la sociedad michoacana en su conjunto. Estas características generales constituyen su gran fortaleza.

Sin embargo, también es necesario buscar los mecanismos para que a través

de este programa se le dé el lugar que corresponde a las raíces, a las tradiciones y costumbres de los pueblos originarios representados ante la comunidad nicolaita por los estudiantes indígenas. De este modo, se podrán continuar incorporando esas prácticas culturales al desarrollo de la máxima Casa de Estudios en Michoacán.

REFERENCIAS.

- ALVARADO, P. (2011). “La Universidad realiza un censo de estudiantes indígenas en licenciatura”. *Gaceta Nicolaita*. Morelia: UMSNH.
- DIDOU, S., Remedi, E. (2010). *Programa de atención a estudiantes indígenas en educación superior América central: los sellos institucionales*. México: Juan Pablos Editor-Cinvestav.
- ERICKSON, E. (1950). *Infancia y Sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- FORD, A., y ANUIES. (2005). *Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior. Memoria de Experiencias (2001-2005)*. México: ANUIES.
- GUILLÉN, A. (2008). “Comunicación intercultural. Meseta purépecha”. Recuperado de <http://cominterculturalmp.blogspot.mx>
- INALI (2008). *El catálogo de las lenguas indígenas nacionales*. México: SEP.
- INEGI (2010). *Censo de Población y Vivienda*. México: INEGI.
- PAPALIA, D., Wenkos, S., y Duskin, R. (2007). *Desarrollo Humano*. México: McGrawHill.
- PÉREZ, L. (2008). “Los Pueblos Indígenas y el derecho a la Educación. La diversidad cultural de la Universidad Michoacana”. En O. Aragón, *Los derechos de los pueblos indígenas en México. Un panorama* (págs. 221-234). Morelia: UMSNH-GOBIERNO DEL ESTADO DE MICHOACÁN.
- QUEZADA, N. (1996). *Los matlazincas: época prehispánica y época colonial hasta 1650*. México: UNAM.
- UMSNH (2004). *Legislación Universitaria I, Normas jurídicas fundamentales. Ley Orgánica, estatuto Universitario y otras*. Morelia: UMSNH.
- ZACARÍAS, J. (2012). *El PAAEIM apoya a 480 estudiantes indígenas*. Recuperado de http://ignaciomartinez.com.mx/noticias/el_paaeim_apoya_a_480_estudiantes_indigenas_273

13 LA TUTORÍA INTERCULTURAL, UNA ALTERNATIVA PARA EVITAR LA DESERCIÓN ESCOLAR DE ESTUDIANTES INDÍGENAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Ascención Sarmiento Santiago
Académico de la Universidad Veracruzana Intercultural

RESUMEN

En la actual sociedad de la información y del conocimiento, la educación debe concebirse desde la diversidad y para la diversidad, fomentando la inclusión de todas y todos sin que esto demerite la calidad de la misma. En la educación superior mexicana cuenta con un matriculado importante proveniente de alguno de los sesenta y ocho pueblos originarios que se encuentran en todo territorio nacional. En el caso de la Universidad Veracruzana (UV), alberga un gran número de estudiantes indígenas dentro de sus aulas, es por ello que se consideró pertinente la apertura de la Dirección de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) dentro de la misma UV, favoreciendo la creación de carreras como la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo respondiendo a las demandas de las distintas regiones interculturales del Estado de Veracruz, sin embargo, la deserción escolar comenzó a presentarse desde las primeras generaciones. Con el paso del tiempo, se comprobó que a través de las tutorías con enfoque intercultural se podían atender de manera eficiente y eficaz los problemas concernientes a la deserción estudiantil que tienen diversas causas socioculturales y que poco se abordan desde el currículum educativo.

13.1 LA TUTORÍA EN MÉXICO

En los actuales procesos educativos en México, la tutoría ha tomado gran importancia en el abordaje de las prácticas educativas, siendo la educación superior donde se aprecia desde diversos enfoques, siendo más visible este tipo de servicio

en las universidades públicas que en las privadas, esto debido a respuestas que respalda al Programa Sectorial de Educación 2013-2018, en el que se promueve una educación integral que trata de lograr la calidad educativa. De esta manera, la Universidad Veracruzana enfatiza en las tutorías como eje primordial de los actuales procesos de enseñanza y aprendizaje.

La tutoría consiste en un proceso de acompañamiento durante la formación de los estudiantes, que se concreta mediante la atención personalizada a un alumno o a un grupo reducido de alumnos por parte de académicos competentes y formados para esta función. (Salgado, 2010:3)

La tutoría como tal es vista desde la praxis educativa desde distintos enfoques pedagógicos y sus abordajes son diversos de acuerdo al contexto y escenario donde se utilice. Más tarde aparece el Enfoque tutorial de apoyo al estudiante de licenciatura, y surge en las Instituciones de Educación Superior (IES) con la finalidad de resolver problemas que tienen relación con la deserción escolar, el rezago y la baja eficiencia terminal principalmente.

En México la tutoría surge en los años cuarenta, en un posgrado de la UNAM, y desde 1970, el sistema tutorial consiste en responsabilizar al estudiante y al tutor de un conjunto de actividades académicas y de la realización de proyectos de investigación de interés común... (Pérez, 2010:3)

13.2 LA TUTORÍA EN LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA

Hacia finales de los noventa la Universidad Veracruzana estaba perfilada como la única universidad en todo el país sin autonomía; los cambios en su estructura legislativa se dieron al final de la década concretándose con las reformas en la Ley Orgánica vigente y la promulgación de la Ley de autonomía. El cambio de rector en 1997, trajo un nuevo proyecto institucional el cual veía la necesidad de adecuar las políticas federales y aplicarlas a un modelo de desarrollo académico en la Universidad Veracruzana, este modelo incorporó elementos de formación integral en el estudiante, tutoría, flexibilidad y transversalidad curricular. Por su parte la Dirección de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), en su labor educativa y atendiendo a este servicio en su comunidad universitaria, favorece el desarrollo armónico de la tutoría focalizada a los estudiantes de origen indígena

tanto en la sedes regionales de la UVI como los estudiantes atendidos de la UV a través de la Unidad de Transversalización Académica Intercultural (UTAI).

A lo largo de su historia, la Universidad Veracruzana ha experimentado cambios e innovaciones importantes en cuanto a educación se refiere. Uno de los más trascendentales se visualizó a finales de 1998 con la implementación del NMEIF (Nuevo Modelo Educativo Integral y Flexible), y hoy en día solo llamado MEIF (Modelo Educativo Integral y Flexible). El cual consiste en una propuesta de:

1. Organización del currículum por áreas de formación (área básica, área de formación disciplinaria, área de formación terminal y área de formación de elección libre).
2. Sistema de Tutoría, el cual constituye un elemento central para el logro de los fines educativos del modelo y;
3. Elaboración de planes de estudios y programas, los cuales resultan ser definitivos para la implementación del modelo.

Como puede observarse, esta propuesta determina el trabajo académico de la tutoría, la cual está dirigida a crear estrategias de atención individualizada a los estudiantes matriculados. En la UV, la operación del sistema tutorial ha resultado ser una actividad clave para el docente, porque exige la transformación de los procesos de Enseñanza y de aprendizaje, y a su vez la exigencia del rol del académico para satisfacer la necesidad de este nuevo modelo educativo.

Las tutorías representan una estrategia central para la operación del MEIF, en virtud de que la flexibilidad de la organización curricular pone al estudiantes en una situación de responsabilidad frente a su formación profesional (Pérez, 2010:8)

Frente a esta nueva encomienda educativa, se debe distinguir entre la tutoría académica y la enseñanza tutorial las cuales son complementarias y juegan un proceso educativo diferente en la atención del discente. La tutoría académica hace referencia a que el docente o académico debe integrar un diagnóstico individual del tutorado, el cual debe incluir información de contexto y la previa al ingreso como lo es la situación socioeconómica, identidad cultural, salud, escolaridad, situación laboral, rendimiento académico. Durante este tipo de acompañamiento académico durante su trayectoria escolar, el tutor debe entrevistarse con un mínimo de tres veces por periodo semestral y asistirlos durante cada periodo de inscripción, así como participar en la planeación y evaluación del plan tutorial individual, y finalmente se debe elaborar un reporte de los resultados obtenidos durante cada semestre.

La enseñanza tutorial es la que se define de acuerdo al MEIF, como el apoyo al estudiante cuando este se encuentra en dificultades relacionadas directamente con contenidos de su disciplina (Suárez,2003:45)

En esta modalidad, el profesor tutor debe entrevistar a los tutorados que presentan problemas disciplinarios, en caso de ser pertinente, diseñar y desarrollar un Programa de Apoyo a la Formación Integral (PAFI), el cual se elabora para los estudiantes que se encuentran en situación de riesgo, y también se promueve la participación en las reuniones de análisis y evaluación del Sistema Tutorial.

En base a la aplicación de instrumentos para recabar información respecto a los procesos tutoriales se han detectado debilidades, y se trabajan en ellos, y también han surgido propuestas que tratan de coadyuvar a la mejora de la calidad educativa en la UV con este Nuevo Modelo Educativo Integral y Flexible.

Es por ello que es necesario un replanteamiento sobre la operatividad del programa tutorial de la UV, el cual sea sencillo en su aplicación, entendimiento y que promueva la colaboración entre docentes y alumnos, respetando desde la misma postura de la interculturalidad la diversidad cultural, el origen étnico, socioeconómico, equidad e igualdad de género, etc.

13.3 LA PROPUESTA DE LA TUTORÍA CON ENFOQUE INTERCULTURAL

13.3.1 Origen de la Universidad Veracruzana Intercultural

En el mundo actual, tanto en nuestro país como en el resto del mundo ha surgido la necesidad de reconsiderar el aspecto cultural como un tema prioritario en el ámbito educativo. En un escenario signado por factores relevantes como las nuevas tecnologías y los movimientos sociales reivindicativos, se reclaman respuestas innovadoras que sean coherentes con los cambios vertiginosos que todo esto conlleva.

La Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), con el respaldo de la Universidad Veracruzana. La UVI nace en el año 2005 e inicialmente fue un programa académico y dos años más tarde se convierte en dirección, es decir; en una entidad académica que es equivalente a una facultad de licenciatura de la Universidad Veracruzana. La Dirección de la Universidad Veracruzana Intercultural, surge como

ya se dijo anteriormente bajo condiciones un tanto diferentes a las demás universidades interculturales del país. En el año 2002 el Instituto de Investigaciones en Educación (IIE), a través de un grupo de investigadores extendieron a través de esta apuesta educativa los servicios de la UV a sectores que históricamente han sido más vulnerables y con pocas oportunidades de acceso a la educación superior convencional. Durante este proceso la UV se encontraba en un momento de transición e implantación curricular con el Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF), y que algunas facultades ya habían adoptado en su práctica educativa.

El antecedente que dio origen a la Dirección de la Universidad Veracruzana Intercultural (DUVI) fue el surgimiento en el año de 1996, desde el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana, de la línea de investigación en Educación Inter y Multicultural. En ese espacio de reflexión académica se fueron desarrollando distintas acciones tendientes a diagnosticar e intervenir en distintos espacios educativos, aportando estrategias arropadas en enfoques inter y multiculturales hasta entonces desarrollados en el seno del grupo de trabajo (Libro Blanco DUVI, 2009:10)

Entre sus principales acciones desarrolladas destacan el Seminario en Educación Multicultural en Veracruz, el Diplomado en Estudios Intercultural y el Doctorado en Sociedades Multiculturales y Estudios Interculturales en colaboración con la Universidad de Granada, España. A partir de estas líneas de investigación y de la integración de un importante grupo de trabajo, se estudiaron los acontecimientos sociales y políticos de los últimos años y las políticas educativas en México y el mundo, teniendo como requerimiento básico la necesidad de impulsar un programa de educación superior pertinente a las condiciones y necesidades del desarrollo.

En sus inicios, la Intercultural impartió dos carreras que fueron la licenciatura en Gestión y Animación Intercultural y Desarrollo Regional Sustentable, y que posteriormente se fusionó en una sola licenciatura que fue la Gestión Intercultural para el Desarrollo (LGID), siendo esta última quien cuenta con cinco orientaciones, comunicación, salud, sustentabilidad, derechos y lenguas, esto con el fin de buscar un mejor desarrollo y formación integral de los estudiantes de esta carrera.

La Dirección de la Universidad Veracruzana Intercultural (DUVI) tiene como misión promover el logro de una mejor calidad de vida con sustentabilidad y fortalecer las lenguas y las culturas del estado de Veracruz a través del programa educativo de la licenciatura, así como con acciones propias que encamina la mis-

ma universidad a favor de las comunidades indígenas de esta entidad federativa provistas desde un enfoque intercultural y una investigación vinculada.

El propósito fundamental de la UVI, es favorecer la convivencia democrática de la sociedad veracruzana, así como los procesos de generación del conocimiento de los pueblos de las Regiones Interculturales, mediante la formación de profesionales e intelectuales comprometidos con el desarrollo económico y cultural en los ámbitos comunitario, regional y nacional, cuyas actividades contribuyan a promover un proceso de revaloración y revitalización de las culturas y las lenguas originarias. Es por ello que las sedes de la UVI se encuentran estratégicamente ubicadas a lo largo de Veracruz, la Huasteca situada en el norte del Estado de Veracruz, el Totonacapan en la parte central norte, Grandes Montañas en la zona sur centro y la Sede Selvas, en la parte sur del estado, atendiendo en la actualidad a catorce pueblos originarios veracruzanos y los que han emigrado solo para estudiar en la Universidad Veracruzana Intercultural.

Cada una de las cuatro Sedes de la UVI cuenta con un *Consejo Consultivo Regional (CCR)*, conformado por líderes y protagonistas de distintas instituciones y organizaciones de diversos perfiles, interesados en el desarrollo y las problemáticas regionales. Ellos opinan, sugieren y dan pistas sobre las posibles rutas en la actividad académica, de vinculación y de investigación. A los CCR así como a grupos más amplios de productores, organizaciones, actores sociales y comunidades en general, se les presentan de manera periódica, final de cada semestre avances de los trabajos de investigación que de forma conjunta desarrollan docentes y estudiantes. Así es como las comunidades son partícipes de la actividad de investigación, retroalimentando el propio trabajo y recibiendo la información en avances y resultados. Con esta reciprocidad, se establece la confianza y el vínculo que permite realizar propuestas de proyectos y soluciones a problemáticas específicas.

Además de las cuatro sedes regionales se encuentra la Casa DUVI, la cual está ubicada en Xalapa que es la capital de Estado de Veracruz. Desde esta matriz, por llamarle de alguna manera, es un centro de operaciones educativas, se planean, re direccionan, proponen, surgen, coordinan y se dialogan propuestas en conjunto con las sedes regionales anteriormente mencionadas, siendo la relación muy estrecha con todas las sedes para cualquier actividad que surja o se tenga contemplada en los planes de trabajos anuales o semestrales. Aparte de las cuatro sedes, se encuentran las *Unidades de Transversalización Académica Intercultural* que son de nueva creación, apenas surgen este año del 2009, y son encargadas de satisfacer las demandas de los estudiantes indígenas que estudian en la UV a través de la Dirección de la Universidad Veracruzana Intercultural, en cualquiera de las

carreras que oferta la universidad. Aparte de ello es un departamento que hace investigación, que gestiona y que propone nuevas alternativas educativas desde la óptica intercultural es espacios de la UV y en su trato con otras instituciones educativas y culturales de la región y del país.

Entre las acciones que tiene encomendada la Unidad de Enlace Académico está ampliar la cobertura del programa de tutorías de la experiencia de la Unidad de Apoyo para estudiantes indígenas (UNAPEI) en cada una de las regiones de la UV. Como parte de la estrategia se busca transitar de los beneficios obtenidos por las políticas de acción afirmativa, que se han venido desarrollando a través de este programa de la UV; hacia la construcción de una propuesta de tutoría innovadora con un enfoque intercultural en un sentido más amplio de la perspectiva étnico-lingüístico. Es en este marco donde se reconoce las diversas maneras de aprender de los estudiantes, el carácter indígena que caracteriza a estos estudiantes es solo una intersección entre las múltiples que confluyen como polo de identidad entre los estudiantes que se atenderán. (Sarmiento, 2009:3)

13.4 PROPUESTA DE TUTORÍA EN LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA INTERCULTURAL

La propuesta de tutorías concebida en la Universidad Veracruzana Intercultural se basa en las vocaciones regionales de cada sede, siguiendo una sinergia de atención integral e intercultural en cada varios ámbitos como lo es el académico, personal, profesional, laboral, etc. Esta propuesta de tutorías se concibe como una actividad académica que orienta las trayectorias educativas de los estudiantes con el fin de mejorar la eficiencia y equidad de los servicios universitarios. Aquí la tutoría es fundamental para que los estudiantes desarrollen los valores, los hábitos y las actitudes que la sociedad demanda de ellos como ciudadanos y profesionales incrementen la probabilidad de tener buen éxito en sus estudios.

Es necesario subrayar que la tutoría universitaria debe en todo momento contribuir a la autonomía del estudiante, proporcionando información suficiente, clara y oportuna para la toma de decisiones académicas del mismo. Por otro lado, es necesario considerar que la diversidad de los estudiantes implica diseñar estrategias diversificadas que posibiliten una atención equitativa y cualificada a las múltiples necesidades de la comunidad estudiantil. En este sentido la UVI considera dos escenarios de acción tutorial:

- Las facultades de la UV, para la atención a estudiantes de las regiones indígenas del estado o del país y para la sensibilización hacia la diversidad del personal docente y administrativo, ello a través del personal de la UVI, ubicado en las unidades de enlace de las vicerrectorías de los cinco campus universitarios.
 - Las sedes de la UVI, para la atención de todo el estudiantado y la sensibilización del profesorado y personal académico administrativo de la DUVI. Aunque la formación integral de los estudiantes es responsabilidad de todos los profesores, son los PTC quienes contribuyen especialmente a esta labor como parte de su función de tutores, dada su carga diversificada.
- En cuanto a la temporalidad en que se desarrollan las tutorías, estas pueden ser:

A. Tutoría de ingreso o inicio de periodo.

En este caso se considera la *Semana de inducción* que se realiza la primera semana de inicio de cada periodo y en la que se abordan aspectos relativos al avance curricular y a las particularidades de las EE que se ofertan en el periodo. Asimismo se tratan aspectos relacionados con la organización de la sede y con los eventos programados. Generalmente estas tutorías son grupales, y en ellas es conveniente resaltar las características del modelo educativo, del enfoque intercultural y el perfil profesional de la carrera.

En el caso de los estudiantes de nuevo ingreso es indispensable brindar una atención planeada y completa acerca de las implicaciones de su ingreso en la Universidad como medio de reducir la incertidumbre y la deserción, promoviendo decisiones estables y establecimiento de compromisos.

B. Tutoría durante la etapa de estudios universitarios.

En esta etapa la tutoría contempla tanto la asesoría psicopedagógica como la asesoría a la investigación vinculada. Las estrategias pueden ser diversificadas dependiendo de las necesidades del estudiantado. Es importante que la comisión académica designe tutores personales a aquellos estudiantes que presenten alguna problemática académica. La *Semana de recuperación* que se ha llevado a cabo en las sedes se brinda una semana después del final del semestre aprovechando que los estudiantes no tienen exámenes ordinarios, pues se ha apostado en la UVI solo la presentación de trabajo finales y comunidades de aprendizaje durante todo el semestre. Esta ha sido una estrategia para apoyar a los estudiantes que presentan rezago académico y para identificar problemáticas específicas de los estudiantes que requieren de otro tipo de atención y que por lo tanto hay que canalizar a la instancia correspondiente.

Asimismo es necesario promover la tutoría de pares o interpares, pero es necesario especificar su temporalidad y temática. Además establecer qué estudiantes pueden y desean participar en ella. Las tutorías regularmente son tres durante todo el semestre. La inicial que se da el primer mes del semestre, la segunda se da durante el segundo y tercer mes, y la cuarta al final del semestre, las fechas de tutorías puede variar y se somete a consideración de las academias de sede.

C. Tutoría para el egreso

Esta tutoría implica la orientación para el desarrollo de las EE del Área de formación terminal (Servicio Social, Experiencia Receptacional y Experiencias Electivas). Además de información sobre el procedimiento de egreso y titulación de los estudiantes. También es importante la asesoría e información sobre el ingreso al servicio profesional.

Por lo tanto, de acuerdo a las necesidades de la UVI se considerarán las siguientes modalidades de tutorías:

1. *La Tutoría de grupo/clase*: puede ofrecerse a alumnos de nuevo ingreso o a los que ingresan al semestre de una orientación, también en tiempos de solicitud de becas o de inicio de experiencias como el servicio social y la experiencia receptacional.
2. *La Tutoría Individual*: es la que se brinda para la resolución de situaciones específicas del estudiante, pueden ser de tipo psicológico, pedagógico o para la investigación.
3. *La Tutoría de pares*: es la que se brinda entre pares, en dónde se discuten las problemáticas comunes que enfrentan como jóvenes, como estudiantes, como hijos de familia, etc. También puede haber tutores de semestres avanzados, se lleva a cabo mediante grupos focales o grupos de discusión semi dirigidos por algún profesor.
4. *La Tutoría virtual*: se brinda desde casa UVI, se forman grupos de afinidad o por grupo y tienen un interlocutor virtual que escucha analiza con ellos y generan acciones de mejoramiento.

De esta manera, la tutoría intercultural propuesta desde la UVI atendiendo a la diversidad cultural y al derecho a la diferenciación se complementa a partir del respeto a:

- La cosmovisión de cada pueblo originario atendido, sin descuidar a los que no pertenecen a alguno, quienes se identifiquen con paradigmas, es decir, se parte de la inclusión y la interculturalidad.
- Se promueve el diálogo de saberes y de conocimientos del tutorado con lo aprendido en la universidad, para su aplicación académica o de inves-

tigación vinculada. Aquí el profesor reconoce la experiencia comunitaria y epistémica del tutorado y en base a ello hace las sugerencias pertinentes para su mejora académica.

- Se fomenta el respeto a la otredad, donde los valores indígenas y comunitarios presentan una acepción distinta a la occidentalidad, y se presentan a través de códigos lingüísticos, de identidad, de actitudes y comportamientos que solo se pueden interpretar desde adentro de una comunidad indígena, tal es el caso de agachar la cabeza, que significa respeto, mas no temor.

Desde esta propuesta específica, concreta y generalmente no sencilla se llevan a cabo las tutorías en la Universidad Veracruzana Intercultural para evitar la deserción de estudiantes indígenas, situándose la tutoría como un servicio integral porque parte importante de su proceso requiere un constante ejercicio de investigación, de diálogo, de inserción comunitaria innovando constantemente a través de estrategias que ayuden a obtener información de calidad y oportuna durante la trayectoria del educando.

REFERENCIAS

- CÁRCAMO, F. (2012). *Importancia del desempeño académico del profesorado de la UV en la Sede de Espinal Veracruz*. Tesis Doctoral del Instituto Veracruzano de Educación.
- LIBRO Blanco DUVI, (2009:10) Editorial de la Universidad Veracruzana
- ENSAYO: *Retrospectiva e impactos de la UNAPEI de la UV, 2009:23*
- PÉREZ, (2010:3). *La tutoría en la Universidad Veracruzana: Una política en busca de su consolidación*. Tesis UV.
- PROYECTO Tutoría UEA, 2010:1. Unidad de Enlace Académico de la Dirección de la Universidad Veracruzana Intercultural.
- SALGADO, 2010:3. La tutoría en la Educación Superior. Caso de la Facultad de Psicología UAEM.
- SARMIENTO, (2008:7) *El Programa de Atención Educativa a Población Indígena del Conafe. Análisis de sus efectos en el Totonacapan*. Tesina doctoral
- SARMIENTO, A., Martell, J. y Miranda, I. (2011). *Diagnóstico Unidad de Enlace Académico. Universidad Veracruzana Intercultural, Poza Rica-Túxpan*.
- SARMIENTO, 2010:12. *Revista: Aquí Estamos. Centro de Investigaciones y Estudios Sociales y Antropológicos de México y Fundación Ford*.
- SUÁREZ, 2003:45. *Prácticas tutoriales en la UV. Facultad de Pedagogía Xalapa*.

14 ACCESO, PERMANENCIA Y ÉXITO ACADÉMICO EN COLECTIVOS VULNERABLES DE LA UNAN- MANAGUA 2011-2014

Autores:

***Norma Cándida Corea Tórrez, Elena Bolaños Prado
María del Carmen Fonseca Jarquín***

Colaboradores:

***Elmer Cisneros Moreira, Alejandro Genet, Juan Francisco Rocha
López, César Rodríguez Lara, Álvaro Zambrana Molina
Bernarda Rodríguez Lira, Francisco José Barrios
Iván Cisneros Díaz, Luis Armando Genet Cruz
Martha Roxana Mendieta, Leslie Omar Tórrez Barquero
Mey Ling Pérez Cordero, Francisco Javier Castillo Vado,
Karla Ivania López Laguna, María Lilliam Navarrete Rivas
Perla Marina Centeno Talavera, Elba Mairena Molina,
Magdaly Bautista Lara, Gloria Villanueva Núñez,
Miriam Moreira Valerio, María Elena López Cerpas
María Manuela Zúñiga Mairena***

RESUMEN

La UNAN Managua es una institución de educación superior de carácter público que según Constitución Política de la República de Nicaragua, en su Artículo 125 establece la autonomía financiera, orgánica y administrativa ..., así como la libertad de cátedra y obliga al Estado a promover la libre creación, investigación y difusión de las ciencias, las artes y las letras, que aporta al desarrollo del país, mediante la formación de profesionales, es una universidad de carácter nacional porque atiende al mayor número de estudiantes universitarios de Nicaragua, con una población de 38,171 estudiantes, tiene carácter multidisciplinario y trabaja en un marco de cooperación genuina, de equidad, compromiso, justicia social y en armonía con el medio ambiente.

La ponencia, se titula “*Acceso, Permanencia y Éxito Académico en Colectivos Vulnerables de la UNAN- Managua, Nicaragua 2010-2014*”, tiene como propósito contribuir al desarrollo de los sectores menos atendidos en Nicaragua.

Tales propósitos coinciden con los objetivos del Proyecto ACCEDES relacionados con los grupos vulnerables de educación superior:

- Concienciar sobre las dificultades que supone la universalización de la educación.
- Discutir las estrategias, acciones, programas y políticas.
- Consolidar líneas de trabajo y compromisos en las IES para mejorar la situación de las personas.
- Difundir y contrastar los logros conseguidos por el Proyecto ACCEDES.

El informe contiene: la legislación, el sistema de acceso, características de los estudiantes, estrategias para la permanencia y éxito académico, transición a la vida laboral de los estudiantes de las carreras en estudio, y las lecciones aprendidas.

El enfoque filosófico del estudio es mixto, pues se hace un análisis cuanti-cualitativo, porque nos permitió realizar análisis estadísticos y comprender como sienten y viven sus experiencias los estudiantes y docentes involucrados en el estudio, la muestra estuvo conformada por un total de 224 estudiantes, los cuales están matriculados en la Facultad de Educación e Idiomas en las carreras de Ciencias de la educación con mención en: Física, Matemática, Física- Matemática y Pedagogía con mención en Educación musical; estudiantes del Instituto Politécnico de la Salud de la carrera Enfermería Obstetricia y Perinatología. Los instrumentos aplicados fueron: encuesta a los estudiantes, entrevista los directores de las carreras en mención y análisis de contenidos a los documentos de los planes operativos anuales de las diferentes facultades de la UNAN-Managua, y datos estadísticos proporcionados por la Dirección de Registro de la institución.

Como conclusión podemos expresar que existe coincidencia entre las políticas de gobierno, las de la UNAN –Managua y las del equipo ACCEDES lo que está permitiendo avances en el éxito académico del país.

14. 1 INTRODUCCIÓN GENERAL

Según el **Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo** (PNUD-2013) América Latina sigue siendo la región más desigual del mundo en la distribución del ingreso, sin embargo en Nicaragua el desarrollo humano es catalogado como excelente ya que pasó de la categoría índice de desarrollo humano bajo a desa-

rrrollo humano medio, presenta mejoras progresivas desde hace varios años. Estas mejoras están relacionadas porque Nicaragua está dando prioridad a la educación, enfatizando en la expansión de educación en área rurales, sumado que es un país que cuenta con argumentos legales que protege el acceso, permanencia y éxito de los estudiantes de educación superior entre ellos se mencionan los siguientes:

La Ley General de Educación No. 582, en su considerando VIII contempla “Que el acceso a la educación es libre e igual para todas y todos los nicaragüenses”. Dicha Ley, en su Capítulo III, inciso d), en cuanto a *equidad* dice lo siguiente: Siendo la educación un derecho fundamental inherente a la condición humana, la equidad pretende superar las exclusiones y desigualdades que afectan a las personas (niños, niñas, jóvenes y adultos) a la hora de tener acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo global, relacionando esta última con la calidad y pertinencia de los aprendizajes y la formación de una persona de calidad. La equidad se podría ubicar en esta frase: “Educación para todos y éxito de todos en la educación”. En el apartado de la Equidad, Acceso y Permanencia en la Educación en su Arto. 7) dice: La Equidad, entendida como el derecho de toda persona a la educación, y que esta sea un servicio al que todo nicaragüense pueda ingresar en condiciones de igualdad con la misma calidad, en la que se logren conjugar las necesidades sociales y locales.

La Ley de Autonomía de las Instituciones de Educación Superior Ley No. 89, artículo 3: se expresa que el acceso a las Instituciones de Educación Superior es libre y gratuito para todos los nicaragüenses, siempre que los interesados o aspirantes cumplan con los requisitos y condiciones académicas exigidas, sin discriminación por razones de nacimiento, nacionalidad, credo político, raza, sexo, religión, opinión, origen, posición económica o condición social. La educación superior también es contemplada en el Presupuesto Nacional de la República, el cual según la Ley 89, deberá ser del 6% de los ingresos totales del Estado, para las universidades estatales miembros del Consejo Nacional de Universidades (C.N.U.).

Para enfrentar la problemática y avanzar hacia el desarrollo, las universidades públicas que forman parte del Consejo Nacional de Universidades (CNU) trabajan teniendo como referente el Plan Nacional de Desarrollo Humano que está impulsando el Gobierno de Nicaragua para atender a las familias y a las comunidades, a través de pequeños y grandes proyectos de desarrollo. El plan contempla proyectos para el desarrollo del talento humano de la educación superior, como condición indispensable para mejorar la calidad de los procesos y resultados de las universidades.

El gobierno de Nicaragua en su Plan de Desarrollo Humano plantea el compromiso del respeto a la Autonomía Universitaria, fortaleciendo la comunicación con las universidades para elevar la calidad y pertinencia de la Educación Superior pública a nivel nacional.

Es con ese objetivo que el presidente del Consejo Nacional de Universidades expone el Plan Estratégico de la Educación Superior (2014) en Nicaragua basado en los ejes: Calidad, Pertinencia, Impacto, Cobertura y Equidad, Ciencia, Tecnología e Innovación, Gestión, Interculturalidad y Género. A cada eje le corresponde una serie de estrategias que permitirán seguir fortaleciendo: la capacitación, organización, compromiso de la comunidad universitaria (autoridades institucionales, profesores, trabajadores administrativos, estudiantes, y gremios), articuladas entre sí con los demás subsistemas educativos del país.

Con respecto a la articulación sistemática, las universidades con preponderancia tienen como meta contribuir a mejorar la educación básica y media. Hay más de 7 mil docentes que se están profesionalizando a lo largo y ancho del país, se puede mencionar como ejemplo el caso del Departamento del Río San Juan, sitio vulnerable por su lejanía y bajo nivel económico, el cual es atendido por un proyecto coordinado por el CNU, a través de una Sede Interuniversitaria a la que acuden docentes de la UNAN Managua y UNAN León a desarrollar cursos que forman licenciados en Enfermería y diferentes especialidades en el área de la educación: Física, Matemática e Inglés y en Pedagogía con mención en educación Primaria que atenderán en la zona antes referida.

Para responder a los desafíos de la educación superior en el país las universidades han iniciado procesos de transformación curricular, fortaleciendo los ejes transversales como son la investigación, ciencia y tecnología, a fin de generar un mayor impacto y dar respuesta a la demanda social. La educación superior tiene el compromiso social de cumplir con el derecho a la educación según lo normado en las políticas de educación superior donde los colectivos vulnerables son priorizados. En ese sentido, algunas acciones desarrolladas por las universidades miembros del CNU, como parte del proceso de mejora son: ampliar la cantidad y calidad de las becas, mejorar y adecuar la infraestructura de los edificios, brindar cursos de capacitación y actualización dirigidos a docentes de todo el país que fortalezcan las acciones encaminadas al buen funcionamiento de las instituciones educativas.

Para el ingreso a la educación superior existe un requisito indispensable en dos de las universidades estatales (UNAN Managua, y UNI), quienes realizan examen de admisión para seleccionar a los estudiantes de primer ingreso. Cada universidad tiene su propia metodología de examen y sus propios criterios para

realizar la selección. Ambas universidades realizan un examen sobre conocimientos básicos de matemáticas y español, observándose en estos casos de manera sistemática, resultados que reflejan un bajo nivel de los estudiantes en dichas materias, en algunas carreras como psicología, medicina y arquitectura en las que además del examen realizan pruebas de aptitudes específicas.

14.2 SISTEMA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE NICARAGUA, MANAGUA (UNAN-MANAGUA) SEGÚN DOCUMENTOS ANALIZADOS

La UNAN-Managua, como universidad pública comprometida con las transformaciones y desarrollo general del país asume la responsabilidad y el reto de formar profesionales integrales, es importante señalar que esta universidad favorece a todos los jóvenes sin exclusión alguna, por lo establecido como política en el sistema de nuevo ingreso estudiantil han incorporados a distintas carreras universitarias a estudiantes con discapacidades visuales, motores y auditivos, quienes son atendidos cumpliendo con la normativa de atención a la diversidad. Es una universidad con una población de 38,171 estudiantes, lo cual la convierte en la institución que atiende a la mayoría de la población estudiantil de educación superior en Nicaragua, con un promedio de eficiencia terminal de 50.23% para el período 2011 al 2013.

La UNAN Managua en su Plan Estratégico Institucional (2011-2015) contempla los siguientes ejes de gestión: Calidad y Pertinencia, Integración, Sostenibilidad, Innovación y Modernización, Desconcentración, permitiendo atender la Áreas de: Docencia y Curriculum, Administración, Investigación y Postgrado, Extensión y Proyección Social. Con el propósito de cumplir con el eje de Extensión y Proyección Social de su Plan Estratégico que en su objetivo N° 3 dice: “Potenciar el compromiso de la UNAN Managua, con la sociedad nicaragüense, colaborando en la solución de necesidades problemas y desafíos específicos con énfasis en los sectores más vulnerables, a través de la proyección social, la investigación y la incidencia en las políticas públicas”, se ha integrado al Programa Acceso, Permanencia y Éxito Académico en colectivos vulnerables (ACCEDES) conformado por 23 universidades de Iberoamérica.

En el caso de la UNAN Managua, según análisis realizados el sistema de acceso ha ido perfeccionándose año con año, realizando siempre coordinaciones previas con el Ministerio de Educación (MINED), con el propósito de tomar en

cuenta los temas abordados en los programas de las asignaturas de Matemática y Lengua y Literatura, en esa medida se utilizan los contenidos desarrollados para proceder a la elaboración de los instrumentos de evaluación que se aplican en la prueba de ingreso (acceso).

El proceso de acceso o ingreso, inicia con la divulgación de los requisitos y fecha de matrícula. La dirección de Registro Académico de la UNAN Managua, manifestó que antes del año 2006, se convocabía a los aspirantes a ingresar a través de los medios escritos de circulación nacional. Entre 2006 y 2010, se desarrollan ferias vocacionales, visitas a los centros de educación secundaria y se continúa publicando la convocatoria en la mayoría de los periódicos de circulación nacional.

A partir del año 2010, se hace la convocatoria para la pre matrícula de los primeros ingresos y la matrícula de los de reingresos, a través de todos los medios masivos de comunicación del país y de la página web institucional en donde se explican los procedimientos, requisitos y criterios necesarios para ingresar a las diferentes carreras.

En el año 2012 el equipo de ACCEDES, en coordinación con la Dirección de Registro Académico analizan y perfeccionan el instrumento de matrícula (hoja de matrícula), incorporando preguntas que facilitan la obtención de datos lo cual permite una caracterización más integral de los estudiantes (datos generales, nivel socioeconómico, cultural y discapacidad o necesidades educativas especiales que presentan los estudiantes), con esta información ha permitido mejorar la calidad de atención a los mismos. Como producto de esta información, es importante destacar que desde esta fecha, la universidad designa personal especializado para ser facilitadores de los estudiantes de nuevo ingreso que presentan necesidades educativas especiales durante el período de prematrícula, matrícula, examen de admisión y la vida misma del estudiante durante su carrera.

También se han implementado otras estrategias para la captación de estudiantes entre ellas es importante mencionar: plan de captación, visitas a colegios a nivel departamental y municipal en todo el territorio nicaragüense (para ello colaboran estudiantes-docentes), cursos de preparación para el examen de admisión de forma gratuita, creación de base de datos de los aspirantes, llamadas telefónicas (entre 3 o más) a los aspirantes para informarle del período de prematrícula, gestión de exoneración de aranceles para prematrícula y matrícula, acompañamiento en el proceso de prematrícula y matrícula, se les obsequia de la guía del examen de matemática y español a los optantes a carreras de interés nacional, en especial a los estudiantes de las carreras de Matemática y Física del área de educación.

Todos los aspirantes realizan el examen de ingreso. Los criterios de selección y la forma de ubicación se detallan a continuación: La clasificación estudiantil en las distintas carreras de los cursos diarios o por encuentros se hace de acuerdo al escalafón del promedio ponderado (de mayor a menor) obtenido en el examen de ingreso. El promedio es producto del resultado que cada estudiante obtiene en sus exámenes, cuya ponderación es la siguiente: Matemática (30%), Español (30%), más las calificaciones de los dos últimos años de educación secundaria que representan el 40% complementario.

La clasificación de los estudiantes se hace considerando en primer lugar, a los aspirantes de primera opción. De quedar cupos disponibles, se considerarán a los aspirantes de segunda opción. Para concursar por un cupo en una de las carreras en la UNAN–Managua, el estudiante debe obtener al menos un puntaje final ponderado igual o mayor a 40 puntos; quien obtenga un puntaje menor de 40 no clasifica en ninguna carrera.

En las carreras de Medicina, Odontología y Optometría Médica el mínimo para concursar por un cupo es de 50 puntos de promedio final después de realizado el examen de ingreso. En estas carreras los estudiantes concursan según el departamento geográfico o región de Nicaragua en donde se encuentre ubicado el centro educativo del último año aprobado y también se toma en cuenta el tipo de centro educativo (público o privado) existiendo cupos para cada uno de ellos. Esto ha hecho posible que los estudiantes de dichas carreras procedan de todas las regiones de Nicaragua, antes lo hacían estudiantes fundamentalmente de la capital, hasta en un 80%. Esta es una estrategia que permite un acceso más equitativo para los sectores más vulnerables.

La UNAN –Managua en coordinación con el gobierno de la República de Nicaragua y el MINED, para dar cumplimiento a la política de profesionalizar a los docentes empírico facilitó que todos los docentes que están en el ejercicio de la profesión y aspiran a continuar superándose, se les matriculó en las carreras de educación según el perfil de donde están ejerciendo. Otra gestión de relevancia es que se dio apertura al primer año de estudiantes de la carrera de licenciatura en Pedagogía con mención en educación para la diversidad a un grupo exclusivamente de estudiantes sordos, los cuales cuentan con dos intérpretes que realizan las traducciones simultáneas de las clases.

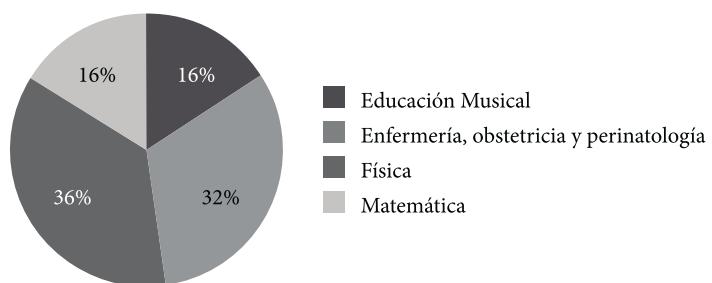
En principio todos los estudiantes prácticamente son becados porque el aporte que ellos brindan no cubre para los gastos que una carrera universitaria exige debido a que ellos solamente aportan semestralmente un aproximado de U\$ 8 dólares los estudiantes de cursos regulares; los de cursos de profesionalización

(maestros empíricos o servidores del área de salud) U\$ 4 dólares. También se otorga un bono de ayuda complementaria para la matrícula de U\$ 2 ó 4 dólares aproximadamente, a estudiantes de más bajos recursos económicos. Con base a la descripción anterior, se puede observar la evolución del sistema de acceso a la UNAN Managua.

14. 3 CARACTERÍSTICAS DE LOS ESTUDIANTES DE LA MUESTRA EN ESTUDIO

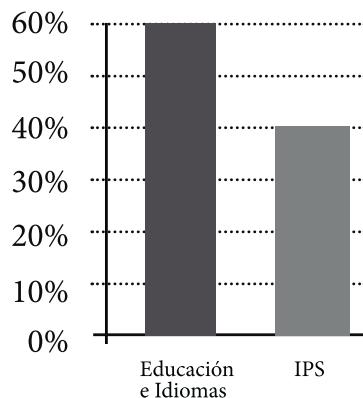
Datos Generales

No. 1 *Las carreras en el estudio*



La muestra de este estudio está conformada por un total de 224 estudiantes de la Facultad de Educación e Idiomas y del Instituto Politécnico de la Salud (IPS), quienes fueron encuestados en los años 2013-2014. El 16% de estudiantes corresponden a la carrera de Pedagogía con mención en Educación Musical; el 36% a la carrera de Educación con mención en Física; el 16% a la carrera de Matemática y, el 32% corresponden a la carrera de Enfermería Obstetricia y Perinatología.

No. 2 *Facultades en el estudio*



De las dos Facultades en estudio, el 60 % de los estudiantes corresponde a la Facultad de Educación e Idiomas y el 40 % al Instituto Politécnico de la Salud –IPS. De este total el 57% de los estudiantes afirmó que pertenecen al plan curricular del año 1999 y el 43% afirmó que pertenecen al plan 2013. De estos estudiantes el 36.9% reciben clase en el turno matutino, el 52% en el vespertino y el 11.1% estudia en la modalidad sabatina.

En relación al centro de procedencia de los estudiantes el 77% procede de centros públicos, 17% colegios privados y 6% de colegio subvencionados (reciben aporte económico del gobierno). Seguidamente se preguntó a los estudiantes si tienen claras sus metas con relación a la carrera que estudian y el 83.1% contestó que positivamente y el 12% contestó negativamente. El 78% de los estudiantes encuestados afirmó que la carrera que estudian o estudiaron es o fue su primera opción, 11% segunda opción y 11% afirman que es su tercera opción. El 66% de los estudiantes expresó que la razón principal por la que no lograron ingresar a la carrera deseada fue por el examen de admisión, mientras el 27% fue por costo económico, el 3% por su situación laboral y el 4% por otras razones personales.

Al preguntar a los estudiantes que les motivó a estudiar su carrera en la universidad la mayoría expresó que por deseos de superación y para poder ayudar económicamente a sus familiares, también porque les gusta su carrera y anhelan profundizar más sus conocimientos en esa área. Otro de los motivos es por el prestigio que tiene la universidad, sus planes de estudios y apoyo que se ofrece a los estudiantes.

Tipología Familiar

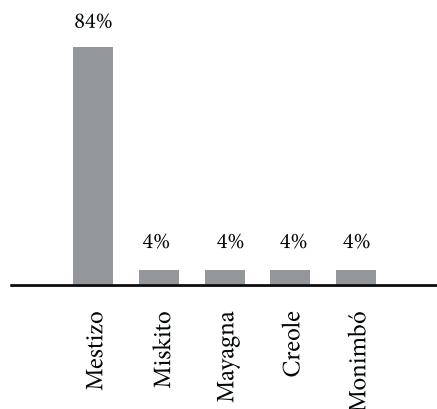
El 58% de los estudiantes expresó que su tipo de familia es nuclear, el 19% es extendido y un 23% es mononuclear. El 8% de los estudiantes afirman que el nivel de escolarización de sus padres es de bachillerato, el 37% de nivel primario, el 27% nivel secundario y el 28% un nivel universitario. Respecto a las relaciones familiares el 32% afirma que sus familiares presentan relaciones problemáticas, el 68% considera que no presentan relaciones familiares problemáticas. Con relación a si tienen en sus familias personas con necesidades educativas especiales el 13% respondió que sí y el 87% que no.

Al formular la pregunta sobre si todos los miembros de la familia están desempleados el 15% respondió que sí y el 44% que no. Los tipos de trabajos que realizan los familiares son: agricultores, amas de casa, artesanos, comerciantes

(vendedores ambulantes y ventas pequeñas o pulperías), docentes y en una minoría abogados, contadores e ingenieros.

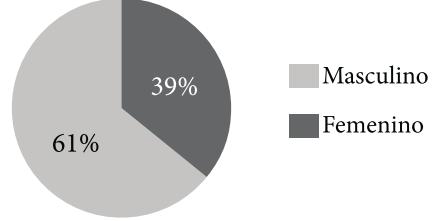
Características Personales

No. 3 *Porcentajes según grupos étnicos de las muestras*



La procedencia de los estudiantes es la siguiente: El 30.7% del departamento de Managua (capital del país), 26.2% de Masaya, 11.1% de Granada, y en un porcentaje bajo pertenece a los departamentos de Rivas, Boaco, Carazo, Matagalpa, Jinotega, Región Autónoma Atlántico Norte (RAAN) y región Autónoma Atlántico Sur (RAAS). El 84 % de los estudiante encuestados pertenecen al grupo étnico mestizo, en un 16% están las otras etnias como miskitos, sumos o mayagna, creole y de Monimbó.

No. 4 *Sexo de la muestra*



El 61% de los estudiantes de la muestra son del sexo femenino y 39% del sexo masculino. La mayor cantidad de estudiantes encuestados oscila en edades entre los 17 y 20 años.

El 86.7% de los estudiantes son solteros, 8% están casados, 4 % viven en unión libre, y 1% expresó ser divorciado.

Al preguntarles si pertenecen a un partido político el 42.2% contestaron que sí. Respecto a si pertenecen o no a alguna organización estudiantil dentro de la universidad el 39% afirmó ser parte de la estructura de la Unión Nacional de Estudiantes de Nicaragua (UNEN) desempeñando funciones como presidentes o vice presidentes de grupos de clase.

Historial Educativo

El 40.6% de los estudiantes que forman parte de la muestra ingresó a la universidad en el año 2013, el 25.4% en el año 2012 y el 11.6% en el año 2010. Respecto al año en que ingresaron a la carrera que cursan, el 26.7% respondió que fue en el 2013, el 26.9% en el 2012 y el 11.7% en el 2010. Al preguntarles si se han cambiado de carrera, el 90.2% respondió que no y solamente el 8.4% respondió positivamente. Así mismo se les preguntó si se han atrasado en el transcurso de su carrera, el 85.8% respondió que no y el 11.6 respondió que sí.

Con relación a su rendimiento académico el 7.1% considera que es excelente, el 38.2% afirma que es muy bueno, el 41.8% dice que es bueno y 12% afirma que es regular. Posteriormente se preguntó qué tipo de dificultades presentan en los estudios, el 10% respondió que tiene problemas de aprendizaje, el 26% problemas de concentración, 32% en técnicas de estudio, 15% manifestó problemas de tiempo y el 16% mencionó otras dificultades.

Al preguntar si en algún momento de su trayectoria han sido rechazados por sus compañeros de clase, el 2% contestó que frecuentemente, el 13% algunas veces, 21% raras veces y el 64% expresa que nunca han sido rechazados. Es importante señalar que el 54% de los estudiantes afirma tener un alto nivel de confianza en el estudio, 43% opina que medio y el 2% opina que bajo.

Condiciones Laborales

Respecto a su situación laboral, el 28% de los estudiantes expresó que trabaja actualmente, el 18% que trabaja a veces y el 54% no trabaja. El 58% considera que afrontan una jornada laboral extensa y agotadora, el 33% afirma no sentir agotamiento, y un 9% dice que a veces.

El 60% de los estudiantes menciona que existe relación entre la actividad laboral y su carrera, el 9% dice que parcialmente y el 31% afirma que no. El 79% considera que la remuneración del salario es por debajo del salario mínimo, el 17% considera que tiene salario mínimo y el 4% dice que su salario es mayor al salario mínimo.

Apoyo institucional recibido

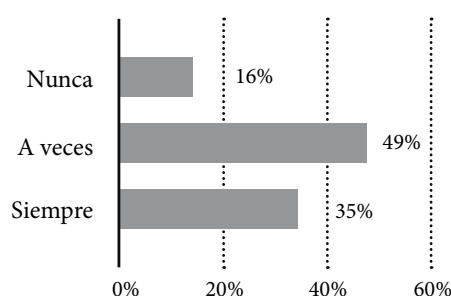
Al preguntarle a los estudiantes si reciben algún tipo de beca por parte de la universidad, el 36.9% de la muestra contestó que sí, mientras que un 61.3% afirmó que no reciben beca. Es importante resaltar que los estudiantes que expresan no recibir beca la razón es porque no reciben dinero adicional. Del total de estudiantes que reciben beca unos reciben becas internas, estas consisten proporcionar alimentación, alojamiento, atención médica, atención psicológica, recreación, deporte, danza, música, pintura y teatro; otros reciben becas externas estas consisten recibir aporte económico según su rendimiento académico y otros reciben la ayuda monetaria otorgada por el gobierno de la República a través del programa beca ALBA. El 34% de los estudiantes afirma que recibió apoyo de la universidad sobre orientación hacia las carreras que podían estudiar y un 66% afirma no haber recibido orientación por parte de la misma. Con relación a la orientación el 77% la valora que ha sido útil, el 12% de manera parcial, el 3% de poca utilidad y el 8% totalmente inútil.

Accesibilidad, distancia entre la universidad y el lugar de procedencia

El 98% de los estudiantes afirma que la distancia que existe desde sus casas hasta la universidad está entre 30 y 600 kilómetros. El 24% de los estudiantes proceden de zonas donde la comunicación y/o transporte es difícil y el 76% manifestó que no tiene dificultades. Al preguntar si proceden de zona rural o urbana el 39% expresó que proceden de zonas rurales y el 61% de zonas urbanas. Cabe destacar que el 17% de la muestra afirma vivir en zonas marginales.

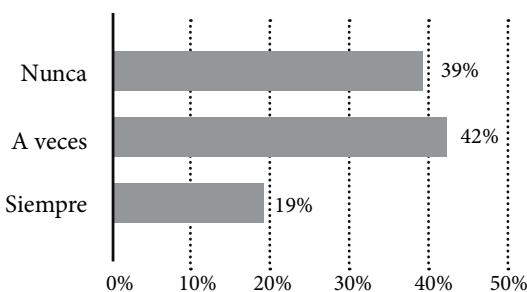
Dimensión institucional

¿La institución brinda planes de orientación o tutoria?



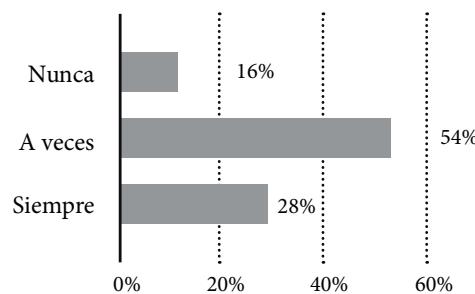
Según los datos obtenidos a través del instrumento de recolección, se encontró que los estudiantes manifestaban en un 49% que a veces la institución brinda planes de orientación o tutoría a los estudiantes; otro 35% manifestaba que siempre la institución realizaba esta acción y solamente un 16% aseguraba que nunca la institución llevaba a cabo esta labor. Con esta descripción podemos inferir que no hay una cultura generalizada por parte de la mayoría de los docentes de atender a los estudiantes en actividades complementarias como son las tutorías que van a incidir en el éxito académico.

¿Existen acciones propedéuticas al iniciar el año lectivo?



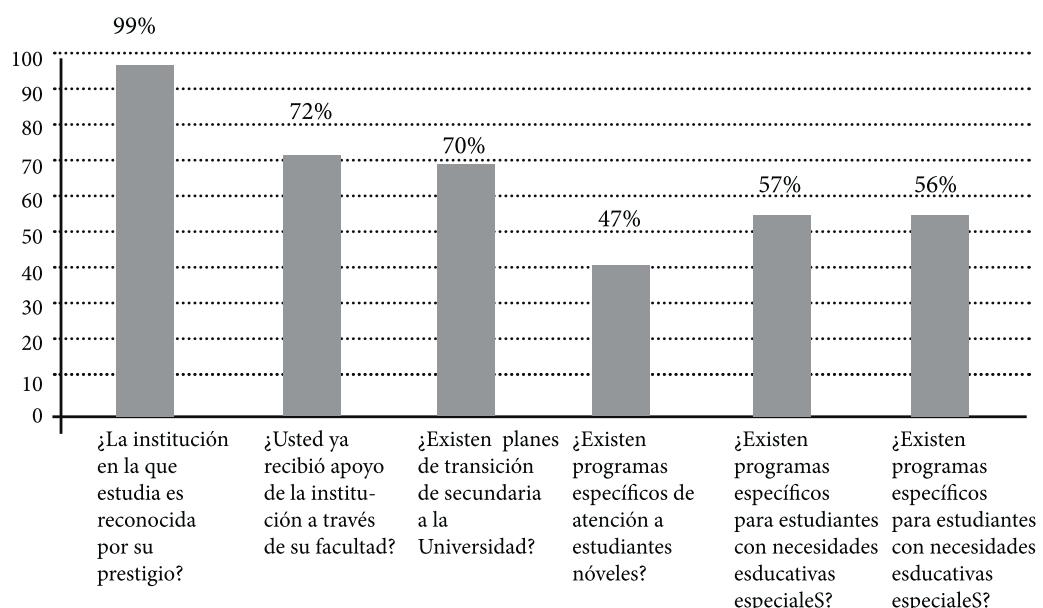
Al preguntar a los estudiantes sobre las acciones propedéuticas al iniciar el año lectivo, ellos manifestaban en un 42% que **a veces** la institución propicia acciones propedéuticas al iniciar el año lectivo, otro 39% manifestaba que nunca y un 19% aseguraba que siempre. Con base al nivel educativo de entrada que tienen los estudiantes lo cual se ha reflejado en los resultados de las calificaciones que obtienen al ingresar a la UNAN-Managua, se sugiere que cada carrera realice esta acción, tomando en cuenta las debilidades más visibles en su formación académica.

¿Existen acciones de comunicación entre las diferentes instancias?



Los datos obtenidos con respecto a la existencia de acciones de comunicación entre las diferentes instancias muestran que los estudiantes consideran en un 54 % que esta acción se observa a veces; otro 28% manifestaba que siempre existe comunicación entre las diferentes instancias y un 18% aseguraba que nunca la institución realizaba este tipo de comunicación. Tomando en cuenta los resultados en el informe de autoevaluación finalizado en el año 2010, la comunicación era una de sus debilidades, pero en el informe actual finalizado en junio del año 2014, vemos que se ha avanzado y esto nos permitirá determinar qué acciones faltan para lograr una excelente comunicación, lo cual se reflejará en el plan de mejora institucional.

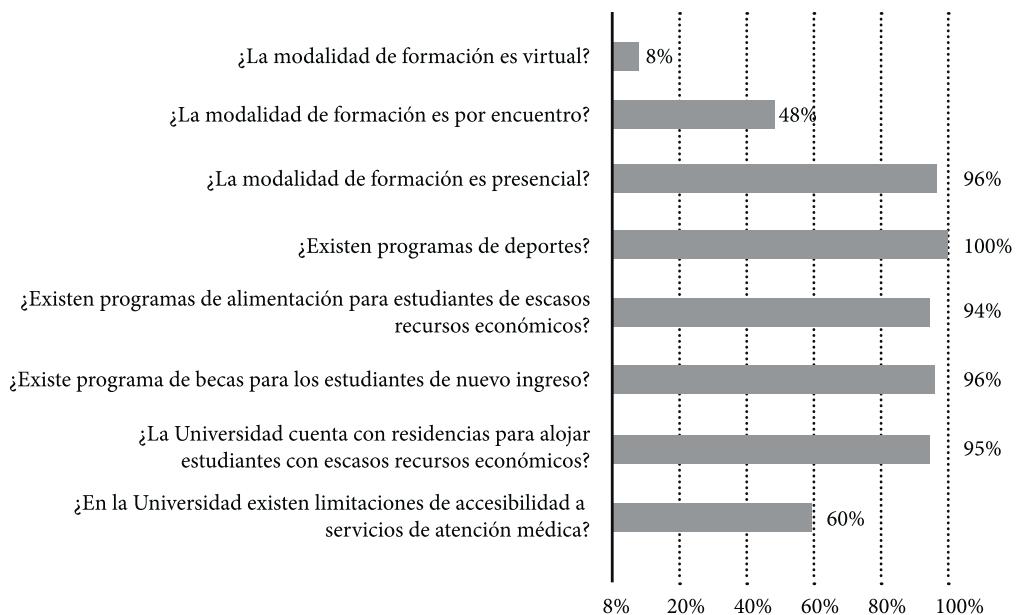
Actuaciones institucionales específicas



Según los datos obtenidos a través de la encuesta aplicada a los estudiantes, manifestaban en 99% que la universidad en la que estudian es reconocida por su prestigio y solamente el 1% opina lo contrario. Por otra parte un 72% de los encuestados afirma haber recibido apoyo de la institución a través de su facultad y otro 70% por medio de su departamento. En cuanto a los planes de transición de secundaria a la universidad un 47% de los estudiantes manifiestan que si existen estos planes, además un 57% de los estudiantes aseguran que existen programas específicos de atención a estudiantes nóveles. Los estudiantes también expresaban en un 56% que en la universidad existen programas específicos para estudiantes

con necesidades educativas especiales y un 65% también asegura la existencia de lineamientos específicos para estudiantes con necesidades educativas especiales.

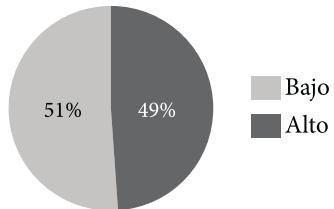
Factores Estructurales



Los datos encontrados en base a la información obtenida por los estudiantes muestra en un 100% que existen programas en la institución que apoyan el deporte, además un 94% asegura que existen programas de alimentación para estudiantes de escasos recursos económicos, un 96% asegura que existen programas de becas a los estudiantes de nuevo ingreso. Por otra parte 95% de los estudiantes manifiesta que la universidad cuenta con residencias para alojar a estudiantes con escasos recursos. Sin embargo un 60% asegura que en la universidad existen limitaciones de accesibilidad a servicios de atención médica.

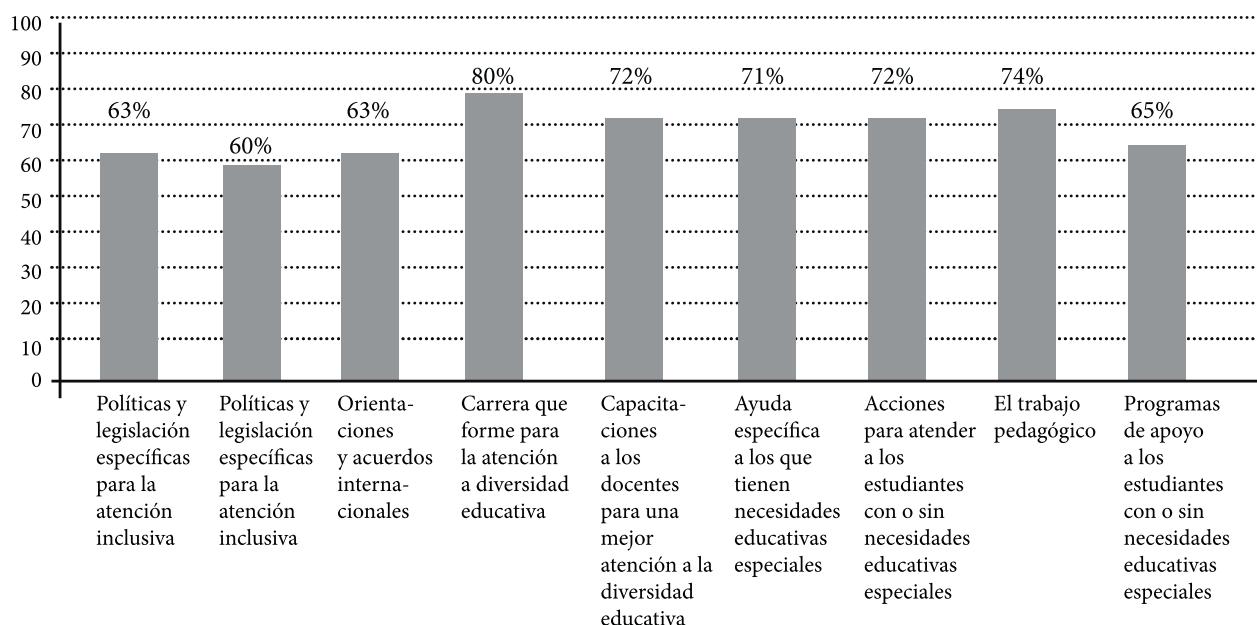
Según la muestra en estudio un 97% expresó que la modalidad predominante es presencial, un 48% por encuentro y solamente el 8% de los estudiantes utilizan la modalidad virtual.

Promedio de estudiantes por docente en el aula de clase



En cuanto al promedio de estudiantes por docente en el aula, un 51% de los estudiantes aseguran que es bajo y solamente un 49% expresa que es alto. Consideramos que el número de estudiantes por aula debe armonizarse de manera que no existan grupos con gran cantidad y otras pequeñas cantidades. Es conveniente un número de estudiantes entre 25 y 30 como máximo en las asignaturas o cursos que tienen un componente alto en la realización de talleres o asignaturas que exigen trabajo de curso.

Políticas Públicas de Educación



Según la información encontrada a través de la encuesta aplicada a estudiantes, un 63% aseguran que en la institución existen Políticas y Legislaciones específicas para la atención inclusiva y que además poseen coherencia con orientaciones y acuerdos internacionales, el 60% asegura que se aplican las políticas.

Por otra parte el 80% de los estudiantes asegura que existen carreras en la universidad que forman profesionales de la educación para la atención a la diversidad educativa, carreras que tiene el título de Licenciado en Pedagogía con Mención en Educación Especial y a partir del año 2014 se le denomina Licenciado en Pedagogía con Mención en Atención a la Diversidad. El 72 % de los estudiantes manifiesta que los docentes son capacitados constantemente para una mejor atención a la diversidad educativa y que además realizan acciones para atender

a estudiantes con o sin necesidades educativas especiales, esto se ha realizado en poco porcentajes.

El 71% de los estudiantes expresa que existen ayudas específicas para estudiantes con necesidades educativas especiales y un 65% asegura que la universidad implementa programas de apoyo a estudiantes con o sin necesidades educativas especiales.

Según los estudiantes un 74% manifiestan que el trabajo pedagógico del docente se adapta a las necesidades educativas de los estudiantes.

Acciones que realizan los docentes para atender a los estudiantes con o sin necesidades educativas especiales

Según los estudiantes dentro de las acciones que realizan los docentes para atender a los estudiantes con o sin necesidades educativas especiales, predomina la atención psicológica a los estudiantes independientemente de su condición, además de brindar consejería. Por otra parte ellos expresaban que los docentes les ofrecen atención personalizada en cuanto a aclaración de contenido, impartiendo clases fuera del horario establecido, retomando el tema anterior en caso de que el estudiante no esté claro.

Trabajo pedagógico de los profesores para atender las necesidades de los estudiantes

Según los datos obtenidos en cuanto al trabajo pedagógico de los docentes los estudiantes manifestaban que los que se adaptan a las necesidades educativas de los estudiantes son las actividades metodológicas, estrategias educativas, brindar atención personalizada al estudiante cuando se encuentra en dificultad en determinado contenido, educación inclusiva, adaptarse a los diferentes ritmos de aprendizaje, las formas de evaluación, la modelización de guía y ejercicios adecuados a las necesidades de cada estudiante, además del buen material de estudio utilizado y los diferentes medios audio visuales empleados para dinamizar la clase.

Programas de apoyo que implementa la universidad a los estudiantes con o sin necesidades educativas especiales

Los estudiantes expresan que los programas de apoyo implementados por la universidad a los estudiantes con o sin necesidades educativas especiales se encuentran entre el otorgar becas a los estudiantes, bonos de alimentación, ellos manifiestan tener atención médica además de las diferentes becas ofertadas por la universidad, también aseguran recibir bonos de transporte, facilitar la ayuda de alumnos monitores de grados académicos superiores, reforzamientos a los estudiantes con

dificultades académicas, así como la tutoría brindada por los docentes. También expresan que los exámenes especiales, cursos de veranos, la orientación vocacional son programas que implementa la universidad a los estudiantes.

Tipo de apoyo que reciben

El Departamento de Física brinda siempre atención a los estudiantes que tienen dificultades en la comprensión de la asignatura, es decir que ellos dan clases extras por las tardes o ponen a otro estudiante de nivel superior para que les ayude en sus dificultades. Por otra parte la facultad apoya académicamente y brinda orientación vocacional, así como medios de transporte también lo hacen pedagógicamente y didácticamente, los docentes del departamento siempre están presentes, el apoyo económico está presente por parte de la facultad y el departamento. Los docentes brindan tutorías, y tienen oportunidades a las diferentes becas ofertadas por la universidad.

Estrategias para la permanencia y éxito académico realizadas por la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua UNAN –Managua.

Retomando lo establecido en el Plan Estratégico de la UNAN Managua, beneficia a la población estudiantil, con algún tipo de beca, siendo el 33 % de los estudiantes matriculados favorecidos con becas internas y becas externas lo que contribuye de forma significativa al acceso, permanencia y éxito académico en la universidad.

Las becas internas brindan beneficios tales como: alojamiento, alimentación, atención médica, ayuda monetaria para sufragar parcialmente algunos gastos, atención psicológica, participación en diferentes grupos culturales y deportivos. Las becas externas, consisten en otorgar un estipendio, según la condición socioeconómica del estudiante y su lugar de procedencia. Existe otro tipo de becas que conceden ayuda económica como son las becas ALBA y las becas especiales (aporte económico para alimentación y vivienda) que se entregan a estudiantes de la carrera de Medicina, procedentes de lugares muy distantes.

Con relación a la eficiencia académica, según estadísticas de la UNAN Managua en el año 2013 hubo un promedio de 67% de éxito académico, esto significa que existe buen rendimiento académico por parte de los estudiantes inscritos en las diferentes carreras.

Para dar cumplimiento a las políticas de la educación superior, la UNAN Managua realiza su planificación mediante un Plan Operativo Anual Institucional (POA) 2014, de este se derivan los POA facultativos y de las diferentes unidades académicas y administrativas, los cuales incluyen estrategias y actividades que

promueven el acceso, permanencia y éxito académico de los estudiantes de cursos regulares y profesionalización. A continuación se presentan en detalle cada uno de estos aspectos:

Estrategias y acciones para el acceso a la educación superior

Establecer un plan de comunicación, divulgación, relaciones públicas y proyección social en cada uno de los niveles académicos: institución, facultades, departamentos, etc. para dar cumplimiento a las estrategias es necesario realizar las siguientes actividades:

- Mejoramiento del mecanismo de la Facultad para actualizar la información publicada en el sitio web y medios de comunicación internos y externos,
- Diseñar un Plan Estratégico de comunicación de la Facultad
- Activación de murales de Divulgación,
- Elaboración de Boletín Informativo.
- Oferta académica anual a todos los bachilleres del departamento
- Realización de Ferias Académicas
- Facilitación de guías de estudio para examen de admisión(Español y Matemáticas)
- Cursos gratuitos para aplicar al examen
- Facilitación de guías de estudio para examen de admisión(Español y Matemáticas)
- Feria vocacional, visitas a los institutos para promover las carreras.
- Desarrollo de cursos propedéuticos para la formación básica en cada una de las carreras.

Estrategias y acciones para promover la permanencia en la educación superior

Para promover la permanencia se planificó la estrategia: Análisis de las causas y consecuencias de la deserción estudiantil en la facultad. Además fortalecer y armonizar programas extracurriculares en pro de la formación integral de los estudiantes, a través de atención estudiantil (becas, orientación psicológica, deportes, cultura, voluntariados sociales, movimientos ecológicos, entre otros).

Las actividades a desarrollar son las siguientes.

- Coordinar reuniones con instancias afines al quehacer cultural, social, ecológico y deportivo.
- Realizar ferias universitarias multidisciplinarias para promover la cultura.
- Implementar de un plan de intervención educativa que ayude a disminuir la deserción escolar.

Estrategias y acciones para el éxito académico durante los estudios universitarios

Como producto del análisis del rendimiento académico del alumnado, las diferentes facultades se han planteado las siguientes estrategias:

- Estimular la superación permanente de los docentes con métodos innovadores de enseñanza que faciliten el aprendizaje significativo, tanto a nivel de grado como de postgrado.
- Promover el análisis de las causas y consecuencias del rendimiento académico de los estudiantes.
- Delegar a docentes para la participación en las comisiones Ad Hoc que elaborarán los documentos normativos de modalidades de estudios y prácticas de formación profesional.
- Promover el apoyo a los proyectos de investigación que favorezcan la innovación, incubación y creación de empresas mediante la creación del Movimiento de Estudiantes Emprendedores.
- Promover la participación de los estudiantes en la Jornada Universitaria de Desarrollo Científico (JUDC).
- Potenciar el eje de investigación en las distintas asignaturas del Plan de Estudios de las Carreras y en los diversos espacios de proyección científica existentes.
- Potenciar la participación de docentes y estudiantes en las prácticas de familiarización, especialización, formación profesional, seminarios de graduación, congresos científicos, jornadas universitarias de desarrollo científico, en la resolución de los problemas reales de la sociedad.

Las actividades a desarrollar para cumplir con esta estrategia serán:

- Implementación de un plan de intervención educativa que ayude a elevar el nivel académico y disminuir la deserción escolar.
- Realizar análisis grupal, cuantitativo y cualitativo del rendimiento académico estudiantil por asignatura, carrera, departamento y facultad.
- Presentar el informe del rendimiento académico para crear e implementar actividades que favorezcan el aprendizaje significativo, por asignatura, carrera, departamento e institucional.
- Asignación de asignaturas a docentes con mucha experiencia.
- Taller de capacitación en el área pedagógica y científica.
- Crear el movimiento de estudiantes investigadores/ emprendedores.
- Realización de prácticas por parte de los estudiantes en empresas y organizaciones acordes al perfil profesional.

- Incentivar la participación de los estudiantes en la JUDC y el Congreso Científico como parte del contenido curricular de las carreras.
- Planificar el currículo de las carreras teniendo a la investigación como un eje transversal, encaminado a la participación de los estudiantes en las JUDC, congresos científicos y en la elaboración de sus trabajos monográficos.
- Capacitación a los docentes de planta y horarios en el uso de la plataforma virtual Moodle.
- Gestionar convenios con empresas privadas y el Estado para la inserción de estudiantes en prácticas profesionales y pasantías.
- Taller de emprendedores e innovación.

Algunas actividades desarrolladas por el equipo ACCEDES (UNAN Managua) para fortalecer el Acceso, Permanencia y Éxito académico.

- Reunión Informativa sobre lo acontecido en el Encuentro de La Habana, Cuba.
- Elaboración de un plan de intervención para desarrollar las actividades y delimitar funciones.
- Revisión de los formatos de guía de encuesta y grupo focal sobre el Acceso, Permanencia, Egreso y el Éxito académico de colectivos vulnerables.
- Validación de los formatos de guía de encuesta.
- Analizar los documentos rectores de la institución: planes estratégicos, plan de mejora, planes de las unidades sustantivas que fortalecen el acceso, la permanencia y el éxito académico del estudiantado de la Universidad.
- Para dar cumplimiento al plan de intervención propuesto en el estudio a colectivos vulnerables se desarrollaron talleres :
 - Para promover el Crecimiento Personal con énfasis en: autoestima, comunicación y actitud del docente, efectuado con profesores de los departamentos de Matemática, Física y Enfermería, a fin de fortalecer las relaciones interpersonales entre docentes-estudiantes.
 - Taller para diagnosticar las áreas de los hemisferios cerebrales que utilizan tanto estudiantes como docentes en los procesos de enseñanza aprendizaje, con el objetivo de fortalecer el éxito.
- Coordinación y trabajo realizado con la dirección de Registro Académico para el mejoramiento del instrumento o la hoja de matrícula que está permitiendo obtener una caracterización más completa de los estudiantes que se inscriben en la universidad, lo que ha permitido se vayan incorporando mejora en la atención de los mismos de manera integral.

- Capacitación sobre Evaluación Educativa dirigida a docentes de primaria y secundaria a nivel nacional, a fin de contribuir a desarrollar prácticas evaluativas que favorezcan el aprendizaje exitoso de los estudiantes.

14.6 TRANSICIÓN A LA VIDA LABORAL DE LOS EGRESADO Y/O GRADUADOS DE LOS ESTUDIANTES DE LAS CARRERAS EN ESTUDIO.

Estrategias que se implementan con los graduados de la universidad

- Implementar un plan de relevo generacional, basado en indicadores de desarrollo institucional, que permita articular progresivamente aprendizajes acumulados del personal actual con los propios docentes jóvenes (incluye reactivación del movimiento de estudiantes ayudantes y asesorías puntuales de docentes retirados y retiradas de experiencia avanzada).
- Realizar un estudio de seguimiento a graduados de las carreras que ofrece la facultad, para el mejoramiento del currículo de la facultad.
- Establecer un sistema de seguimiento a graduados a través de la creación del observatorio de graduados y la asociación de profesionales graduados de la UNAN Managua.
- Establecer un vínculo con la empresa privada y entes gubernamentales a fin de garantizar fuentes de trabajo a los graduados.

14.7 LECCIONES APRENDIDAS

- Que la universidad puede incidir en la mejora constante del éxito académico de los estudiantes y que esto depende fundamentalmente del trabajo que cada docente realiza con su entrega, amor, actitud, disciplina y responsabilidad.
- Lo valioso que es el trabajo cooperativo en su verdadero sentido.
- Fortalecer los procesos investigativos aplicando diseños cuasiexperimentales.
- La importancia de sistematizar las experiencias para continuar mejorando los procesos que contribuyen al cumplimiento de la misión y visión institucional.

14.8 CONCLUSIÓN

Podemos expresar que existe coincidencia entre las políticas de gobierno, las de la UNAN –Managua y las del equipo ACCEDES lo que está permitiendo avances en el éxito académico del país.

REFERENCIAS

- A., Henríquez S. (2008) *Análisis de los principales factores asociados al bajo rendimiento académico de los estudiantes de cuarto y sexto año de la Licenciatura Bioanálisis Clínico Modalidad Sabatina y propuestas de alternativas*. Managua, Nicaragua: s/e.
- C.N.U. (2004) *Información estadística de las Universidades miembros del CNU año 2003* Financiado por el Proyecto BID. Managua: s/e.
- . —, (2009) *Información estadística de las Universidades miembros del CNU*. Con el apoyo de Asdi. Managua: s/e.
- . —, (2001) *Información estadística de los Centros de Educación Superior de Nicaragua Miembros del CNU*. León, Nicaragua: Editorial Universitaria UNAN León.
- . —, (2010) *Información estadística de las Universidades miembros del CNU año 2010*. Con el apoyo de Asdi. Managua: s/e.
- . —, (1998) *Información estadística de los Centros de Educación Superior de Nicaragua Miembros del CNU 1995-1996*. León, Nicaragua: Editorial Universitaria UNAN León.
- . —, (2000) *Información estadística de los Centros de Educación Superior de Nicaragua Miembros del CNU 1997-1998*. León, Nicaragua: Editorial Universitaria UNAN León.
- . —, (2002) “Información estadística de los Centros de Educación Superior de Nicaragua Miembros del CNU año 2002.” *La prensa*: Managua.
- CALDERÓN, V.E. (1997) *Deserción escolar en la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua*. Managua: s/e: Managua.
- CARBALLO, G.J. (2002) *Incidencia de factores educativos y socio-demográficos en el ingreso de los estudiantes a la universidad nacional de ingeniería en enero 2001*. Tesis de maestría UNAN, Managua, Nicaragua. Managua: s/e: Managua.

- CISNEROS Moreira, E. (2006) “Características Generales de la Educación Superior en Nicaragua”, *Proyecto Tunning*, América Latina 2004-2006. Managua: s/e: Managua.
- COREA Tórrez, N.C. (2012) “Los sistemas de acceso, normativas, permanencia, estrategias de tutoría y retención de estudiantes de educación superior en Nicaragua” *Informe Nacional*. Managua, Nicaragua: Editorial UNAN Managua.
- D., Schwartz. (2008) *Causas que dan Origen a la Deserción Estudiantil del Primer Año al Quinto Año* de Bluefields Indians And Caribbean University-BI-CU-RECINTO BLUEFIELDS, carrera de Contaduría Pública y Finanzas, en los períodos académicos 2005-2006. Bluefields, Nicaragua.: s/e.
- FNUAP. (2010) *Analisis sobre la situación social, económica y política de la juventud nicaragüense: una oportunidad de desarrollo*, Nicaragua. Managua: s/e.
- GREEN, T. G. (2008) *Factores socioeconómicos, psico-culturales y ambientales que más incidieron en la deserción de estudiantes de la carrera de Derecho de la BI-CU-CIUM (2003-2005)*. Tesis de maestría UNAN. Managua, Nicaragua: s/e.
- HENRÍQUEZ, S. A. (2008) *Situación económica cultural y su impacto en la deserción de los estudiantes de primer ingreso de la carrera de Administración de Empresa de la Universidad BICU-CIUM, en el año 2005*. Tesis de maestría UNAN. Managua, Nicaragua: s/e.
- UNAN- Managua, (2010) *Plan Estratégico Institucional 2011-2015*. Managua, Nicaragua: Editorial UNAN Managua.
- MARÍN, R.P.(1996). *Algunos factores que inciden en el bajo rendimiento de los estudiantes, reflejados en los resultados de las prueba de admisión en el área de matemática aplicados en la UNAN-Managua, ingreso 1996*. Managua, Nicaragua: s/e.
- PNUD. Informe de Desarrollo Humano(2013). *El ascenso del Sur: Progreso humano en un mundo diverso*. Canadá: Editorial Gilmore Printing Services Inc.
- TERCERO, R. T.(2002) *Factores académicos y socio-demográficos que inciden en la relación del promedio de secundaria y las calificaciones obtenidas en español en el examen de ingreso a la UNAN Managua 2001*. Tesis de maestría UNAN. Managua, Nicaragua.: s/e.
- ZÚNIGA, G. D. (2002) *Analisis de los principales factores asociados al bajo rendimiento académico en estudiantes del cuarto y sexto año de la Licenciatura Bioanálisis Clínico Modalidad Sabatina y propuestas de alternativas*. Tesis de maestría. Managua, Nicaragua.: s/e.